

Skolebasert kompetanseutvikling:

«*Blir* det utvikling av sånt...?»

*En casestudie som undersøker ledelse og læring
i skolebasert kompetanseutvikling ved
en ungdomsskole.*



Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

Master - Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

2015

Skolebasert kompetanseutvikling:

«*Blir* det utvikling av sånt...?»

En casestudie som undersøker ledelse og læring i skolebasert kompetanseutvikling ved en ungdomsskole.



Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

Master – Utdanningsledelse

UNIVERSITETET I OSLO

2015

© Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

År 2015

Tittel: Skolebasert kompetanseutvikling: «*Blir* det utvikling av sånt...?»

Forfattere: Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

<http://www.duo.uio.no/>

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen av fire års studier ved UiO, ILS. Vårt vennskap startet ved rektorutdanningen høsten 2011, og siden den gang har vi samarbeidet om flere oppgaver gjennom studiet. Det har vært en spennende, interessant og utviklende periode som har fått stor betydning for vårt arbeid i skolen.

Takk til våre informanter som velvillig delte sine erfaringer og opplevelser med oss i en hektisk skolehverdag. Det har vært lærerikt å bli kjent med deres perspektiver på skole- og skoleutvikling. En stor takk til vår veileder Eyvind Elstad for intens og energisk veiledning gjennom hele arbeidet. Ditt bidrag har vært helt nødvendig for få oss på riktig spor og finne kjernen i vårt materiale. Takk også til gode kolleger og arbeidsgivere som har gitt oss tid og mulighet til å fullføre studiet.

Ikke minst må vi takke våre familier som har holdt ut med våre frustrasjoner og luner på oppløpssiden. Våre ektemenn, Frode og Christian, er begge like tålmodige og har tatt det ansvaret på hjemmebane som var nødvendig for at vi skulle få ro til å fullføre oppgaven vår sammen. Kjære Amanda, Selma, Erika, Oda og Markus; *deres behov har kommet i andre rekke en lang stund - det skal vi gjøre noe med fra nå av!*

En spesiell takk til hverandre for godt samarbeid gjennom denne avsluttende oppgaven. Vi har erfart at vi gjennom diskusjoner og refleksjoner har blitt klokere sammen. To hoder tenker bedre enn ett!

«Whenever you are asked if you can do a job, tell'em, «Certainly I can!»

Then get busy and find out how to do it.»»

(T. Roosevelt)

Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

Eidsvoll/Ski, 2015

Sammendrag

Gjennom de siste ti årene har ulike stortingsmeldinger påpekt betydningen av at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner (St.meld nr. 30 (2003-2004)). Det er tydelig nasjonal forventning om at lærere og ledelse i skolen i dag skal ta del i et profesjonelt fellesskap og delta i målrettet utviklingsarbeid. Dette aktualiserer vårt ønske om å forstå hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan virke i en skole.

Problemstillingen vår er:

Hvilke erfaringer gjør skoleledere og lærere seg i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?

Vi har tatt utgangspunkt i en skole som har deltatt i pulje 1 i den nasjonalt initierte satsingen *Ungdomstrinn i utvikling 2013-2017*, der skolebasert kompetanseutvikling er et sentralt virkemiddel for å støtte opp om og utvikle skolen som lærende organisasjon. Vår oppgave er en casestudie av *en* skole, og vi har gjort følgende funn:

Vår vurdering er at skolebasert kompetanseutvikling initiert av nasjonale utdanningsmyndigheter oppleves kompleks og krevende. Slike initiativ stiller høye krav til ledelse i skolen. God oversettelseskompetanse hos både skoleeier og skoleledere ser ut til å være av betydning sammen med evne til å se helhet og sammenheng i de satsingene som treffer skolen.

I forankringsarbeidet i initieringsfasen ser det ut til at området for utvikling og arbeidsmetoder, har fått grobunn i det kollektive lærerfellesskapet. Vi oppfatter av våre informanter at skoleledelsens forståelse bygger på at endring og utvikling bør ta utgangspunkt i lærernes opplevde behov for endring. Det å engasjere læreres handlingsteorier oppfatter vi som et viktig ledergrep i forankringsarbeidet ved vår skole.

Skolen og lærerne i studien benytter kollegaobservasjon og videoobservasjon som metode i den skolebaserte kompetanseutviklingen for å videreutvikle sin klasseledelse. Positive tillitsrelasjoner ser ut til å gi rom for å prøve, feile og utforske ny praksis. Vi oppfatter at det lærerne lærer av i observasjonssituasjoner ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk og at refleksjonene i etterkant av observasjonene av den grunn preges av at lærerne i stor grad

bekrefter hverandres undervisning.

Engasjement for den skolebaserte kompetanseutviklingen ser ut til å henge sammen med i hvilken grad og på hvilken måte ledelse og lærere tar eierskap i utviklingsarbeidet. Eierskapet ser ut til å etableres gjennom forståelse for intensjon, evne til å skape sammenheng mellom tidligere og pågående utviklingsarbeid, klargjøring av mål og involvering av alle ansatte. Vår vurdering er også at praksisnærhet er med på å gjøre at lærerne opplever engasjement og vilje til å videreutvikle seg.

Funnene er gjort på grunnlag av kvalitative intervjuer, og i lys av ledelses- og organisasjonsteori har vi gjort en analyse basert på informantenes fremstillinger.

Innholdsfortegnelse

Forord	4
Sammendrag	5
1. INNLEDNING	9
1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaringer	10
1.2 Oppgavens struktur og oppbygging	12
2. HISTORIKK OG BAKGRUNN	13
2.1 Tilbakeblikk	13
2.2 Sentrale stortingsmeldinger om lærende organisasjoner	15
2.3 Skolebasert kompetanseutvikling	17
2.4 Kritisk etterstev	19
3. TEORETISK RAMMEVERK	21
3.1 Innledning	21
3.2 Lærere og kompetanseutvikling	21
3.2.1 Kunnskapsutvikling	21
3.2.2 Læring gjennom dialog	23
3.2.3 Autonomi	25
3.3 Ledelse og kompetanseutvikling	25
3.3.1 Distribuert ledelse	26
3.3.2 Strategier for å lede endring hos lærere	27
3.3.3 Oversettelseskompetanse	28
3.4 Kultur og fellesskap	29
3.4.1 Lærerkulturer	30
3.4.2 Relasjonell tillit	32
3.5 Syntese	33

4. METODE OG EMPIRIGRUNNLAG	35
4.1 Forskningsdesign.....	35
4.1.1 Case-studie	36
4.2 Utvalg	37
4.3 Presentasjon av case	38
4.3.1 Stortoppen kommune	38
4.3.2 Toppen ungdomsskole.....	39
4.4 Datainnsamling.....	41
4.4.1 Intervjuprosessen.....	41
5. ANALYSE OG DRØFTING	44
5.1 Analyseprosessen	44
5.2 Forskningsspørsmål 1.....	44
5.3 Forskningsspørsmål 2.....	48
5.4 Forskningsspørsmål 3.....	52
5.5 Forskningsspørsmål 4.....	57
5.6 Syntese	61
5.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	63
6. FUNN OG KONKLUSJONER.....	67
6.1 Funns.....	67
6.2. Konklusjon	70
6.3 Implikasjoner.....	71
6.3.1 Implikasjoner for nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledere	71
6.3.2 Implikasjoner for videre forskning.....	73
LITTERATURLISTE	75
FIGURER.....	80
VEDLEGG	81

1. INNLEDNING

Det er bred enighet i den skolepolitiske debatten om at lærernes kompetanse er en sentral faktor for kvaliteten i skolen (Postholm, 2014; Hattie, 2013). Kvaliteten på elevenes opplæring påvirkes av lærerens kunnskap, kompetanse og erfaringer, og læreres handlinger knyttet til forberedelse, gjennomføring og evaluering av egen undervisning får stor betydning for elevenes læring og utvikling (Aaronson m.fl., 2007; Goldhaber og Hansen 2010; Rivkin m.fl., 2005). Som skoleledere i grunnskolen har vi selv sett betydningen av læreres didaktiske og pedagogiske kompetanse i møte med elever, i og utenfor klasserommet. Vi tror også at lærerne sannsynligvis har behov for kompetanseutvikling gjennom hele sin yrkeskarriere (Rivkin, 2005). I sentrale styringsdokumenter for skolen er det en tydelig nasjonal forventning til at alle lærere i skolen i dag skal ta del i et profesjonelt fellesskap og delta i målrettet utviklingsarbeid. Så og si hver eneste stortingsmelding det siste tiåret som omhandler skole, har lagt vekt på betydningen av å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Strategien *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014) peker på behovet for kollektivt orienterte skoler som bygger profesjonelle læringsfellesskap: *Gode lærere er en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for å skape en god skole. En godt organisert skole, dyktig ledelse og et sterkt arbeids- og profesjonsfellesskap er viktig for at lærerne skal kunne gjøre en best mulig jobb* (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 19). Store nasjonale satsinger som *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling* har skolebasert kompetanseutvikling som sentralt virkemiddel for å få til utvikling og forbedring av praksis i klasserommet.

Både nasjonal og internasjonal forskning de siste ti årene, peker i stor grad i samme retning når det gjelder hva som virker og ikke virker (Hargreaves & Fullan, 2012). Det er mye som tyder på at det er en økende forståelse for at læreres kompetanse- og profesjonsutvikling først og fremst skjer på arbeidsplassen i nært samarbeid lærere i mellom. Videre- og etterutdanning ser ut til å ha avgrenset verdi uten samspill med profesjonsmiljøet på egen skole. Samtidig har endring gjennomført som diktat ovenfra mindre sannsynlighet for å lykkes (Dobbie & Fryer, 2011). Den store resultatmessige framgangen kommer i skoler, kommuner og regioner som satser på å videreutvikle lærernes samarbeidsformer, gjennom langsiktig og kontinuerlig utvikling. Av den grunn tror vi at læreres engasjement og involvering er av vesentlig betydning i skolens forbedrings- og utviklingsarbeid.

Skolebasert kompetanseutvikling handler ikke om lineær læring, men om mer kompliserte og omfattende læringsprosesser lærere og skoleledelse i mellom (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samhandlingen i kollektive læringsprosesser mener vi kan skape kreativ spenning som kan være med på å utvikle skolens samlede kompetanse til det beste for elevenes læring. Det ligger altså et potensial i skolebasert kompetanseutvikling. Vi spør oss om skolen utnytter dette potensialet: *Blir det læring av sånt...?*

1.1 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrepsavklaringer

Formålet med vår studie har vært å undersøke hvilke faktorer som er viktige for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling i skolen. Gjennom våre forskningsspørsmål ønsker vi å utforske rektors og læreres perspektiver på skolebasert kompetanseutvikling innenfor rammen av det nasjonale initiativet *Ungdomstrinn i utvikling 2013-2017*. Vi ser på et lokalt utviklingsarbeid knyttet til klasseledelse og hvordan dette arbeidet påvirkes av UiU og den lokale konteksten i skolen. I undersøkelsen gjennomfører vi en case-studie der vi studerer en ungdomsskole og deres utviklingsarbeid, og metode og empirigrunnlag for undersøkelsen vår redegjør vi nærmere for i kapittel 4. For oss har det vært viktig å utfordre oppfatningene til både de som skal lede lærernes læring og de som skal gjennomføre endringene og forbedringene i klasserommet til det beste for elevenes læring. Det er disse perspektivene vi ønsker å løfte fram i studien. Dette gjør vi fordi vi mener ledelse av skolebasert kompetanseutvikling er viktig, samtidig som vi tror at lærernes deltakelse, motivasjon og engasjement også er nødvendig for endring og utvikling av undervisningen i klasserommet. Vi er opptatt av å forstå hvordan lærere utvikler sin kompetanse i samspill med hverandre i skolehverdagen. Vi undrer oss over hva det er som gjør at noen skoler lykkes i sitt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Vi er nysgjerrige på utfordringene skolene støter på, og lærere og skolelederes forhold til læring i hverdagen. Med ulike perspektiver på lærerrollen, og et stadig tydeligere fokus på betydningen av organisasjonslæring og kollektive læringsprosesser for utvikling av skolen, ønsker vi å undersøke læreres og skolelederes erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling.

Vi har kommet fram til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer gjør skoleledere og lærere seg i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?

Våre forskningsspørsmål mener vi tydeliggjør problemstillingen, og danner grunnlaget for analyse og drøfting i kapittel 5:

1. Hvordan oppfatter skoleledere og lærere at innføringen av Ungdomstrinn i utvikling påvirker lokalt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?
2. Hva har skoleledelsen gjort i initieringsfasen for å forankre arbeidet med klasseledelse i Ungdomstrinn i utvikling hos lærerne?
3. Hvordan utvikler lærere sin klasseledelse gjennom skolebasert kompetanseutvikling?
4. Hvilke faktorer er vesentlige for å skape engasjement hos lærere for skolebasert kompetanseutvikling?

Begrepet lærende skoler/organisasjoner bygger på en utvidet kunnskapsforståelse, en forståelse om at kunnskap ikke bare utvikler seg gjennom enkeltindivider, men også gjennom menneskers interaksjon med hverandre. Utvikling av profesjonell kompetanse hos lærere skjer blant annet gjennom den sosialiseringen de opplever på den skolen de er ansatt ved. Her vil profesjonsverdier, kunnskaper og ferdigheter videreutvikles gjennom egne erfaringer og gjennom samarbeid med både erfarne og mindre erfarne kolleger. Ved at skoleledere og skoleeiere tilrettelegger for læring i arbeidstiden, vil utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger fortsette, og lærerne vil stadig utvikle sin profesjonelle kompetanse (Postholm, 2012). Kompetanse som begrep kan defineres på ulike måter. Felles for de fleste definisjonene av begrepet er at de bygger på en forståelse av at kompetanse representerer et potensial og en ressurs. Vi har i denne oppgaven valgt å benytte følgende definisjon:

Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2013, s. 46). Definisjonen legger til grunn at kompetanse består av fire ulike komponenter; kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. Kunnskaper handler om *å vite* eller *tro at man vet*. Ferdigheter handler om evnen til *å kunne gjøre*, eller mer presist utføre komplekse handlinger for å nå et bestemt mål. Ferdigheter omfatter både det observerbare og det ikke observerbare. Å håndtere et verktøy kan observeres, mens det å analysere eller tolke en situasjon ikke er så lett observerbart. Evner

viser til grunnleggende egenskaper og forutsetninger som er relativt stabile hos et menneske. Holdninger er kanskje den viktigste komponenten i kompetansebegrepet, fordi holdninger ofte kan påvirke om en medarbeider er kompetent eller ikke.

1.2 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Etter innledningen i dette første kapittelet, presenteres vår problemstilling og våre forskningsspørsmål sammen med sentrale begreper og nøkkelord. I kapittel 2 gjør vi et kort historisk tilbakeblikk på Kunnskapsløftet som skolereform, vi ser på ulike perspektiver på lærerrollen og sentrale stortingsmeldinger for skolen som omhandler skolen som lærende organisasjon. Vi avslutter kapittelet med en definisjon av skolebasert kompetanseutvikling slik nasjonale myndigheter definerer begrepet og knytter det til Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Kapittel 3 inneholder vårt teoretiske rammeverk. Her drøfter vi våre teoretiske perspektiver under overskriftene: *lærere og kompetanseutvikling*, *ledelse og kompetanseutvikling* og *kultur og fellesskap*. Kapittel 4 består av metode og empirigrunnlag. Her gir vi en redegjørelse for forskningsdesign, utvalg av informanter, presentasjon av case og datainnsamling med beskrivelse av intervjuprosessen. I kapittel 5 presenterer vi analyse og drøfting. Her forsøker vi å besvare våre forskningsspørsmål gjennom informantenes utsagn, vår forståelse av utsagnene og drøfter dette opp mot vårt teoretiske rammeverk. Vi avslutter kapittel 5 med undersøkelsens styrker og begrensinger. I kapittel 6 oppsummerer vi våre funn og konklusjoner. Her vil vi besvare vår problemstilling og presentere våre funn. Implikasjoner for nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledere samt implikasjoner for videre forskning avslutter kapittel 6.

2. HISTORIKK OG BAKGRUNN

2.1 Tilbakeblikk

Kunnskapsløftet var den største og viktigste skolereformen i Norge på 2000-tallet. Forarbeidet til det som skulle bli Kunnskapsløftet ble initiert av statsråd Trond Giske i 2001.

Kunnskapsløftet ble konkretisert av Kristin Clemet i Bondevik II regjeringen (2001–2005).

Mye av det direkte forarbeidet for Kunnskapsløftet hadde utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Forut for dette arbeidet hadde de norske resultatene på PISA-undersøkelsen 2000, som ble offentliggjort i desember 2001, vakt stor oppmerksomhet i både presse, hos politikere og myndigheter. «Middelmådige» norske resultater fikk bred spalteplass i media og vakte en politisk strid om hvem som hadde skylden for de svake elevprestasjonene. Norske PISA-tall og utfordringene de svake elevprestasjoner pekte på, betydde mye for omleggingen av norsk skole gjennom innføringen av Kunnskapsløftet og et nytt system for kvalitetsutvikling i skolen. Et overordnet mål for Kunnskapsløftet som reform var å styrke de grunnleggende ferdighetene for alle elever i grunnskole og videregående skole. Reformen førte til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering, og med den kom også statlig styring og ansvarliggjøring av skoler og skoleeiere. Regjeringsskiftet i 2005 markerte et utdanningspolitisk maktskifte ved at SV og statsråd Øystein Djupedal fikk ansvar for det nye Kunnskapsdepartementet etter Høyres Bondevik II regjering. Da Solhjell overtok roret etter Djupedal, avdekket de nasjonale tilsynene brudd på sentrale premisser ved blant annet skoleeierens manglende systemer for kvalitetsutvikling. Uten store endringer eller reformer i skolen med to SV-statsråder, ble så Ny GIV-satsingen iverksatt med Kristin Halvorsen som Kunnskapsminister i 2010 for å sikre bedre gjennomføring i videregående skole. Satsingen Ungdomstrinn i utvikling ble initiert i 2012 på bakgrunn av Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Ungdomstrinnsatsningen ble stående igjen som SVs utdanningspolitiske bauta, videreført av kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen da den blå-blå regjeringen kom til makten i 2013.

Det er i dag allment akseptert å benytte storskalaundersøkelser for å bedømme kvaliteten i skolen, og undersøkelsene benyttes blant annet som grunnlag for å utforme utdanningspolitikken i Norge. Mediene spiller en sentral rolle og utøver press på norske politikere gjennom store oppslag i forbindelse med blant annet Norges offentliggjøring av PISA-resultatene. Medienes interesse for utdanningspolitikk påvirker politiske argumenter i et

bebreidelsesspill, og skyldfordeling blir en del av debatten (Hood, 2001; Elstad & Sivesind, 2010). Når PISA-resultater i et land som Norge er lavere enn forventet, fører det til at regjering og myndigheter leter etter fornuftige endringer og politiske tiltak. Politikerne har behov for å vise handlekraft og store nasjonale reformer og satsinger designes ofte for å besvare dokumenterte elevresultater fra blant annet storskalaundersøkelsene.

Utviklingstrendene i styringen av skolen skaper utfordringer og påvirker blant annet premissene for skolebasert kompetanseutvikling. Reformideene passer nødvendigvis ikke alltid inn i skolen og kan lett bli oppfattet som ytre forstyrrelser på skolens pågående kvalitetsarbeid.

Premissene for skolebasert kompetanseutvikling påvirkes også av læreryrkets individualistiske tradisjon. Lærere står ofte alene som yrkesutøvere og underviser sine elever bak lukkede dører i klasserommet. Som en av de første som gjennomførte en systematisk studie av læreres individualisme, betegnet Dan C. Lortie (1975) den isolerte tilværelsen mange lærere befinner seg i som en eggekartong-struktur der lærere har få muligheter til å observere hverandre i klasserommene, ta del i og forstå hverandres undervisning. Lortie pekte på at læreres isolasjon ikke kun er preget av skolebygningens tradisjonelle arkitektur med en klasse og ett klasserom, men at læreres individualisme har dype røtter i tradisjonelle tankemønstre, handlinger og praksis. Disse tradisjonelle tankemønstrene eksisterer fortsatt ved mange skoler i dag. I et yrke med svakt definerte grenser, kan læreres individualisme være et forvrengt resultat av læreres høye forventninger til seg selv og en uendelig arbeidsbyrde (Hargreaves & Fullan, 2012). Lærere møter et stadig økende press, voksende forventninger og større ansvar som kan forsterke individualismen fordi de ikke opplever å ha tid til samarbeid. Implementering av nye læreplaner, reformer og en overflod av tester kan gjøre at lærere trekker seg tilbake til klasserommet og lukker døren bak seg for å oppfylle sine plikter (Hargreaves & Fullan, 2012).

Mens lærere tidligere hadde hovedfokus på å *formidle* kunnskap og ferdigheter, ser vi i dag at lærerrollen i større grad har fokus på *tilrettelegging* for elevenes læring. Fra 1970-årene har norske lærere vært forpliktet til å delta aktivt i målrettet kvalitetsutvikling av egen skole, og lærerne har, i tillegg til arbeidet med elevene, fått større ansvar for skolens samlede oppgaver. Skolen og lærere er i sterkere grad ansvarliggjort i forhold til elevenes læringsutbytte (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Forskning rundt skole og lærernes samarbeidsformer har de siste tiårene vært økende, og en stor del av forskningen peker på betydningen av profesjonsutvikling gjennom kollektive samarbeidsformer og profesjonelle læringsfellesskap

(Postholm, 2014). Forskningen peker på at skoler som har et godt fungerende profesjonsfellesskap ser ut å ha bedre forutsetninger og evne til å skape god opplæring for elevene enn skoler som arbeider mer individuelt (Postholm, 2014). Dette synet på læring og profesjonsutvikling står i et spenningsforhold til det tradisjonelle synet på lærernes individualisme og autonomi.

Organisasjonslæring fikk stor oppmerksomhet og utbredelse fra slutten av 1990-tallet. Med St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* kom begrepet lærende skoler og organisasjoner inn i en rekke politiske styringsdokumenter i Norge fra 2000-tallet og fram til i dag. I den neste delen av dette kapittelet ser vi på noen av stortingsmeldingene som omtaler betydningen av at skoler utvikler seg som lærende organisasjoner.

2.2 Sentrale stortingsmeldinger om lærende organisasjoner

St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* legger vekt på at lærere som er kompetente, engasjerte og ambisiøse på elevenes vegne, er skolens viktigste ressurs. Det er først og fremst lærerne som skal iverksette endringer og forbedringer i sine klasserom, og lærenes tilslutning og motivasjon er avgjørende. Uten lærernes engasjement vil planer om å utvikle og forbedre skolen ha svakere forutsetninger for å lykkes. En forutsetning for å lykkes er at lærerne har riktig og tilstrekkelig kompetanse og at de har gode vilkår for og motivasjon til å utvikle og dele sin kompetanse i det daglige arbeidet. I tillegg legger meldingen vekt på en skolekultur som legger til rette for kontinuerlig læring blant annet gjennom samarbeid mellom lærere, nettverksbygging og erfaringsutveksling mellom skoler. Forventningen om at skolen skal være lærende organisasjoner er tydelig. Det fordrer i følge meldingen et kraftfullt lederskap som bevisst stimulerer til læring for lærere og mellom lærere, til refleksjon over elevenes læring og læringsstrategier og til samarbeid i team og nettverk. Dette betyr i praksis utviklingsorienterte skoler som evner å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. Meldingen peker også på betydningen av gode skoleeiere, der skoleeiers ansvar for rekruttering og utvikling av skoleledelsen fremheves særlig viktig for å lykkes med skoleutvikling.

St.meld.nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* peker på kvalitetssvikt i norsk grunnpplæring og uttrykker bekymring for elevenes ferdighetsnivå. Den sammenlikner norske elevers resultater med blant annet gjennomsnittet på PISA-undersøkelsen. Lærernes kunnskap og kompetanse og lærernes samspill med elevene fremheves som de viktigste faktorene av

betydning for elevenes læring. Det legges vekt på rektorene og skoleledelsens betydning for læring gjennom ledelse av utviklingstiltak som en viktig faktor for å forbedre elevenes læringsutbytte. Meldingen påpeker at mange kommuner har bygget ned den skolefaglige kompetansen på skoleeiernivå og har et for svakt støtteapparat rundt skoleledelsen. Dette medfører lite kapasitet til å drive faglig utvikling og til å følge opp skolens resultater på en god måte. Nasjonale myndigheter ser lokale behov for veiledning ved drift av godt utviklingsarbeid. St.meld.nr. 31 preges i stor grad av et ønske om tettere oppfølging av den enkelte skole og kommune og et varsel om klarere nasjonal styring av skolen. Dette innebærer at det stilles krav til å følge elevenes læringsutvikling tettere, styre i tråd med regelverket og fokus på tilsyn med opplæringen. Det påpekes at skoler som kjennetegnes av felles skolekultur der lærere og ledelse jobber mot felles mål og kunnskapsutvikling, kompetanseutvikling og utvikling av og samarbeid i profesjonsfellesskap, lykkes bedre enn andre skoler. Kollektive arbeidsformer mellom lærere og mellom lærere og ledelse fremheves som eksemplarisk for kvalitetsutvikling i skolen. Koblingen mellom skoleledelsen og lærernes arbeid samt skolelederens prioritering av pedagogisk ledelse er avgjørende.

Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* legger stor vekt på at skoleledere og lærere må ha kompetanse og evne til å bygge skolene til å bli lærende organisasjoner der elevenes læring og læringsresultater er hovedmål. En god grunnopplæring i lærerutdanningen knyttet til kunnskaper om og ferdigheter i ledelse skal følges opp med systematisk samarbeid, refleksjon over praksis og kompetanseutvikling i skolen. Utvalget anbefaler prioritering av skolelederens tid til pedagogiske oppgaver, og meldingen peker på behov for økt vekt på at skoleleder skal ha tilstrekkelig kapasitet og tid til læringsarbeidet i skolen. Det vises til definisjonen av pedagogisk ledelse i evalueringen av Kunnskapsløftet: *Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Denne definisjonen av begrepet innebærer at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevgruppene, og at de formelle lederne i kraft av sin posisjon har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser* (Meld. St. 19 (2009-2010), s. 15). Det påpekes også i denne meldingen at mange skoleeiere har et for svakt støtteapparat rundt ledelsen og for liten kapasitet til å drive faglig utvikling og følge opp skolens resultater på en god måte.

I Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* heter det at skolen skal være lærende og dynamiske organisasjoner som har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling. Meldingen sier at det må legges til rette for læring mellom lærere og mellom lærere og ledelse, der målet er å utvikle skolens organisasjonskultur som legger vekt på faglig fellesskap preget av nytenkning og kontinuerlig kompetanseutvikling. Høy faglig kompetanse, motivasjon og kvalitet er viktige egenskaper hos den enkelte lærer. Rektors og skoleledelsens betydningsfulle rolle i skolens kvalitetsutvikling omtales også i denne meldingen, og det henvises til Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring* som omtaler skoleledelsen som en viktig forutsetning for gode betingelser for godt læringsarbeid.

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* peker på at skoler med godt fungerende profesjonsfellesskap har bedre forutsetninger for å lykkes i implementeringen av nasjonale tiltak. Meldingen viser til betydningen av kapasitetsbygging gjennom profesjonalisering av læreryrket og praksisnær tilnærming til skolebasert kompetanseutvikling. *Dersom man skal lykkes med å innføre store endringer, for eksempel et nytt program eller reform, er det avgjørende at en stor andel av skolens lærere får opplæring av høy kvalitet om hva endringene innebærer, og hvordan det er meningen at de skal omsette innholdet i programmet eller tiltaket i ny praksis i klasserommene* (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 171). Skoleledelse tillegges en betydelig rolle i forbedringsarbeidet i skolene, samtidig som kommunenes muligheter til å utøve aktivt skoleeierskap påpekes. Meldingen trekker fram betydningen av et målrettet og godt implementeringsarbeid ved å sette av tilstrekkelig tid til implementeringsfasen, være *tett på* og sikre tilbakemeldingssløyfer underveis i implementeringen for å sikre riktig retning på arbeidet.

I siste del av dette kapittelet vil vi presentere definisjonen av skolebasert kompetanseutvikling slik den benyttes av Utdanningsdirektoratet. Vi knytter begrepet og definisjonen til den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling (2013-2017)* som danner bakteppet for vår case.

2.3 Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er et begrep som kan defineres på ulike måter. Utdanningsdirektoratet legger følgende til grunn:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer, slik vi forstår det, at lærere deltar i en kollektiv læreprosess med vekt på å skape ny kunnskap gjennom kollektiv refleksjon og samhandling. Skoleleders rolle er i følge Utdanningsdirektoratet å lede lærerne i deres læring og utvikling. I arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling forventer nasjonale myndigheter at lærere samarbeider med hverandre om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Lærerne skal observere hverandres praksis, teste ut ny praksis, og vurdere om ny praksis bidrar til mer og bedre læring for elevene. Det forventes at skoleledelsen leder prosessen på egen skole, men også at de deltar i kompetanseutviklingen sammen med lærerne. Det *skolebaserte* understreker at kompetanseutviklingen og endringsprosessene i hovedsak skal foregå på den enkelte skole. Hensikten med skolebasert kompetanseutvikling er, i følge Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling, at lærerne skal utvikle sin didaktiske kompetanse, endre praksis over tid og å videreutvikle skolen som lærende organisasjon, slik at alle ledere og ansatte kan samarbeide godt om å forbedre elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). På Utdanningsdirektoratets nettside påpekes det seks faktorer som kan ha positiv innvirkning på læreres profesjonelle utvikling: *Utvikling og støtte over tid, støtte av eksterne eksperter, sterkt involverte og engasjerte lærere, å utfordre læreres forestilling om læring, deltakelse i profesjonelle praksisnettverk og støtte fra skoleledelsen* (Timperley m.fl, 2007).

Strategi for ungdomstrinnet *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* (Kunnskapsdepartementet, 2012) legger opp til en bred satsing på ungdomstrinnet med støtte til skolebasert kompetanseutvikling innenfor klasseledelse, grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning i perioden fra skoleåret 2012/2013 og ut 2017. Alle skoler i landet med ungdomstrinn, inkludert private, får i perioden 2014-2017 tilbud om å delta i UiU. Satsingens tre sentrale virkemidler er skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Formålet med opplæringen slik den defineres i opplæringsloven paragraf 1-1, legger vekt på at opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnsliv. I arbeidet med oppfølgingen av ungdomstrinnet er regjeringens overordnede mål at alle elever skal inkluderes og oppleve mestring, alle elever skal beherske grunnleggende ferdigheter og alle elever skal fullføre videregående opplæring.

Intensjonen med satsingen er å skape et ungdomstrinn som øker elevenes motivasjon og mestring, og som gir bedre læring gjennom mer praktisk og variert opplæring. De faglige rammene nasjonale myndigheter legger til grunn for ungdomstrinnsatsningen presenteres i Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017, sammen med seks teoretiske bakgrunnsdokumenter som vedlegg. Skoler som ønsker å delta i UiU fordeles i fire ulike puljer gjennom satsingens varighet. Puljeperioden strekker seg over tre semestre og innebærer tilbud om støtte til skolebasert kompetanseutvikling fra et universitet eller høgskole, økonomisk støtte til frikjøp av ressurslærer, samt kompetanseheving for skoleledere og skoleeiere. Det forventes at skolene arbeider med innholdet i satsingen gjennom hele satsingsperioden på fire år. UiU startet med første pulje høsten 2013. I alt 252 skoler og 130 skoleeiere deltok. Tilsvarende deltakertall gjelder for pulje 2 og 3 som i skrivende stund er midt i arbeidet.

2.4 Kritisk etterstev

Politikere, media og folk flest har sterke ønsker om å gjøre noe med skolen, undervisningen og lærerne. Alle ønsker de at skolen skal forbedre seg til det beste for elevene. Skoleledere og lærere forholder seg til et mangfold av reformer og fornyelser, og det forventes at de skal møte disse kravene under strenge tidsmessige og økonomiske rammer (Hargreaves, 1994). Politiske og nasjonalt initierte endringsgrep i skolen, som ofte er basert på stort behov for å vise handlekraft, kan for oss se ut til å ha en tendens til å glemme lærernes egne ønsker om forandring. Tiltakene ser ofte ut til å bygge på antakelser om at undervisningen er for dårlig og at lærere utfører sitt arbeid basert på feil praksis. For lærere flest er det sentrale punktet i endringsforslagene om de lar seg gjennomføre i praksis eller ikke. I lærernes hverdag blir abstrakte teorier satt opp mot skoledagens virkelighet. Vi har ofte hørt lærere argumentere for at forslag til endringer bør passe i klasserommet, til den enkelte klasse eller elev og til den enkelte lærer. Lærernes motivasjon for endring er, slik vi ser det, sterkt forankret i denne praksisorienteringen.

Krav og forventninger om omfattende kollegasamarbeid medfører at det arbeidet lærerne gjør utenfor klasserommet stadig får større betydning. Skolebasert kompetanseutvikling tar utgangspunkt i forskning og teori som har påvist at konstruktivt samarbeid mellom lærere og felles innsats for utvikling og forbedring, påvirker elevenes læringsresultater (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er få som taler i mot en slik sammenheng, noe som

gjenspeiles i sentrale norske styringsdokumenter (St. meld. nr. 30, (2003-2004); Meld. St. 20, (2012-2013)). På den ene siden kan lærersamarbeid være verdifullt for å få lærere til å planlegge, gjennomføre og vurdere sin undervisning basert på felles evaluering. Samarbeid kan bidra til at lærere selv setter søkelys på undervisning og undervisningskvalitet og sammen vurderer faglige mål for elevene og skolens mål for utvikling. På den annen side kan velmente tiltak for å skape gode samarbeidskulturer mellom lærere bidra til å redusere læreres handlingsrom, kreativitet og individualitet (Hargreaves, 1994).

Vår erfaring er at enhver endringsprosess i skolen innebærer å ta valg. Den innsikten politikere, skoleeiere, skoleledere og lærere har om endringsprosessen kontekst og konsekvenser i skolen, vil påvirke hvordan disse aktørene reflekterer over valgene de tar med hensyn til tiltak. Hvilke valg de tar, vil i siste omgang avhenge av hvor dyp denne innsikten er, hvor kreative strategier de har og styrken i deres overbevisninger og verdier (Hargreaves, 1994). Dette mener vi fordrer politikere, skoleeiere, skoleledere og lærere med god innsikt i mekanismene i utviklings- og endringsarbeid i skolen. Nasjonale og lokale tiltak i skolebasert kompetanseutvikling basert på sviktende innsikt og kunnskap, kan medføre at samarbeidet lærerne i mellom blir en byrde og ikke en berikelse for skolen.

I kapittel 3 presenteres vårt teoretiske rammeverk.

3. TEORETISK RAMMEVERK

3.1 Innledning

Med utgangspunkt i bakgrunnen og historikken som vi redegjorde for i kapittel 2, er vårt teoretiske rammeverk bygget opp rundt tre hovedtemaer; *lærere og kompetanseutvikling*, *ledelse og kompetanseutvikling* og *kultur og fellesskap*. Dette er faktorer vi tror er vesentlige for å forstå skolebasert kompetanseutvikling som fenomen og som derfor vil være relevante for å besvare problemstillingen vår.

Innledningsvis ser vi på teorier om kunnskapsutvikling, læring gjennom dialog og læreres autonomi. I 3.3 vil vi kort definere begrepet ledelse og se på sentrale faktorer vi mener gjør at ledelse er viktig i skolebasert kompetanseutvikling. I 3.3 inngår distribusjon av ledelse, strategier for å lede endring hos lærere og oversettelseskompetanse. I 3.4 ser vi på organisasjonskultur, herunder lærerkulturer og relasjonell tillit.

3.2 Lærere og kompetanseutvikling

Tidligere ble organisasjonslæring diskutert ut fra en individuell tilegnelse av informasjon og kunnskap, knyttet til den enkeltes evner og ferdigheter i kommunikasjon, analyse og refleksjon (Argyris, 1999; Argyris & Schön, 1996). Idéen om skolebasert kompetanseutvikling støtter seg på nyere forskning som i stadig sterkere grad peker på læring i en organisasjon som en sosial prosess.

3.2.1 Kunnskapsutvikling

Nonaka & Takeuchi har i sin teoriutvikling undersøkt og identifisert fem sentrale vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosesser; *intensjon*, *kreativt kaos*, *redundans*, *variasjon* og *autonomi*. Intensjon peker på betydningen av viljen, individuelt og kollektivt, til å utvikle mål og arbeide målrettet. Intensjonsnivået kan i følge Nonaka & Takeuchi styrkes gjennom å la ansatte delta aktivt i alle faser av et utviklingsarbeid. I utviklingsprosesser mener de at det er viktig å ta høyde for uforutsette hindringer og utfordringer, og at deltakerne i slike prosesser må være åpne for å måtte finne innovative løsninger i et kreativt kaos. Redundans peker på

betydningen av helhet og sammenheng der informasjon, aktiviteter og ledelsesansvar bevisst overlapper hverandre. En slik overlapping vil etter deres mening sikre fleksibilitet og åpenhet i utviklingsprosessene. Med variasjon mener de at f.eks. en skole må sikre at personene i organisasjonen har en variasjonsbredde i sin kompetanse som gjør at de til sammen kan løse skolens samlede oppgaver. Nonaka & Takeuchi mener videre at autonomi er en forutsetning for gode utviklingsprosesser slik at ikke ledelse og strukturelle faktorer begrenser arbeidet.

Wells, her referert etter Roald (2012), legger vekt på at kunnskap og læring kan tre frem i ulike former. Han presenterer en spiral for kunnskapsutvikling der *erfaring*, *informasjon*, *kunnskapsbygging* og *innsikt* er viktige elementer i et spenn mellom det individuelle og det kollektive og høy og lav intensjonalitet. *Erfaring* er unikt for hvert individ, men er likevel sosialt og kulturelt preget da den utvikles i samhandling med andre. Eksempel kan være «brainstorming», når en stiller spørsmål ved praksis eller når en planlegger nye aktiviteter. *Informasjon* er andres meninger og fortolkninger av erfaringer. Eksempel kan være når en observerer praksis eller ny teori om et fagområde. Wells hevder at informasjonsdeling er sentral i alle opplæringssituasjoner og i denne fasen blir deltakerne enig om fokusområder. *Kunnskapsbygging* oppstår når en ser sammenhenger, når fellesskapet evaluerer, formulerer forslag og konkluderer. Wells mener her at individet prøver å endre forståelsen knyttet til en felles aktivitet. Erfaringer og informasjon knyttes sammen og gir forståelse for den aktuelle aktivitet. Dette blir dermed arena for både individuell og kollektiv kunnskapsbygging.

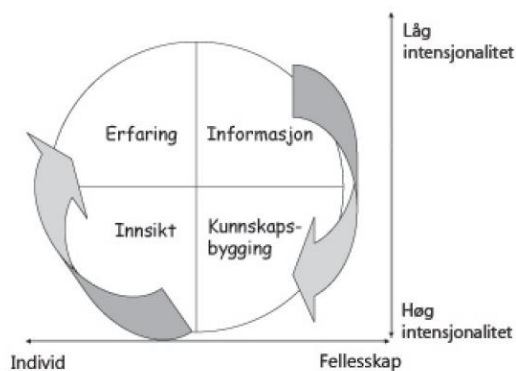


Fig.1: Wells læringssyklus (Roald, 2012)

Kunnskapsbyggingen bidrar til felles kunnskap og individuell *innsikt*. Den nye personlige innsikten danner grunnlaget for nye personlige erfaringer og slik vil kunnskapsutviklingen bevege seg i en spiral og danne tolkningsrammer for nye handlinger.

Nonaka & Takeuchi (1999, i Roald, 2012) legger på sin side vekt på at det subjektive og tause aspektet ved kunnskapsutvikling i organisasjonen. *Taus kunnskap* ligger «i veggene på skolen» eller i felles erfaringer lærerkollegiet har fra før. *Eksplisitt kunnskap* blir uttalt i et formelt, syntaktisk språk og kan overføres til andre. Denne kunnskapen kommer utenfra eller

lærerkollegiet har tilegnet seg den sammen. Nonaka & Takeuchi snakker om fire former for kunnskapsutvikling som står i et dynamisk forhold til hverandre. I et kontinuerlig spiralprinsipp vil disse fire formene sammen med taus og eksplisitt kunnskap danne felles helhetsforståelse og grunntanker. Dette er kunnskapsutveksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. *Sosialisering* er ikke-verbal kunnskap som deles gjennom fellesskapet. Kunnskap går fra en taus tilstand hos noen til taus tilstand hos andre. *Eksternalisering* er prosesser der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Taus yrkeskunnskap på en skole kan gjennom utprøving og refleksjon bli bevisst kunnskap som igjen kan brukes på en annen skole. *Kombinering* er verbal overføring av kunnskap mellom aktørene i et fellesskap. Eksplisitt kunnskap gjennom ulike kilder blir satt sammen til nye former for kunnskap som må forankres kollektivt gjennom dialog for å bli akseptert og spredt videre. *Internalisering* er eksplisitt kunnskap som er utviklet gjennom dialog og går over til tause tilstander. Uttrykt kunnskap vil da gå over til å bli nedfelte rutiner og arbeidspraksis (Roald, 2012).

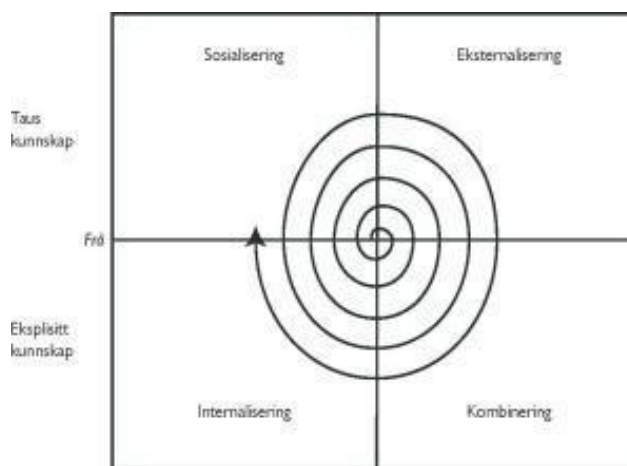


Fig.2: Kunnskapsspiral - Nonaka & Takeuchi (Roald, 2012)

3.2.2 Læring gjennom dialog

Vi mener at dialogen er viktig for at et utviklingsarbeid skal få energi og drives framover. Det stiller krav til deltakerne i kompetanseutviklingsprosesser og deres evne og holdninger i dialog med hverandre. Det finnes mange ulike perspektiver på dialog, men her har vi valgt å vektlegge Dysthe (2001) og Bakthin (i Dysthe, 2001). Vi trekker også inn Habermas' (1988) perspektiver på kommunikative og strategiske handlinger.

Dysthe (2001) argumenterer for at et dialogisk grunnsyn vil avhenge av hvilken grunnholdning en har til andre mennesker, om en har forståelse for hvordan mening blir skapt og for hvordan innsikt og læring skjer. Å ha et dialogisk grunnsyn vil derfor si å være i et dialogisk samspill med andre mennesker og selv kunne lytte og være mottaker. Å inneha et

dialogperspektiv handler mye om holdningene dialogpartene har til hverandre. Bakthin mente, i følge Dysthe, at det ikke er individet som skaper dialog, men «vi» som lager mening i det vi sier. Dysthe påpeker at mange tror at bare vi stiller spørsmål og oppmuntrer til kommentarer så opptrer vi dialogisk. Egentlig oppfattes vi som monologisk fordi kunnskap her ikke blir utviklet, og samtalen ikke fører frem til læring hos begge parter. Bakhtin uttrykker at dialog må ha respons fra en mottaker for å skape mening og aktivere forståelse. Den indre dialogen er samtidig viktig for læring selv om den ikke er uttrykt. Det er det indre overbevisende ordet som avgjør om mottaker har fått en forståelse av det som er sagt. Dysthe sier også at en kan stille autentiske spørsmål slik at dialogpartneren kan undre seg, og slik skapes det ny kunnskap sammen – altså det indre overbevisende ord. Bakhtin mente at autoritative ytringer er kommandoer som kommer ovenfra, de er lite effektive og gir ingen overbevisning. Det indre overbevisende ordet gir derimot mer rom for egen refleksjon og overbevisning.

Jürgen Habermas (1988) mener nøkkelen til forståelsen av samfunnet ligger i språket som medium for overføring av informasjon og koordinering av handlinger. Med dette som utgangspunkt utviklet Habermas sin teori om kommunikative handlinger. Habermas' teori legger til grunn et skille mellom to former for språklig formidlet samhandling, kommunikative og strategiske handlinger. Et mål og en iboende hensikt med språket mener han er å oppnå kommunikativ forståelse og enighet. For å oppnå full forståelse og enighet, reiser han flere gyldighetskrav: a) innholdet er riktig gitt den normative konteksten, b) innholdet er sant i forhold til en gitt hendelse eller et objekt og c) avsenderen opptrer sannferdig. Habermas definerer med dette kommunikative handlinger som ideal for koordinering av sosiale handlinger. Begrepet strategiske handlinger er i følge Habermas basert på en mål-middel rasjonalitet, der målsetningene er individuelle og bakgrunnen for å delta i en interaksjon er å nå sine individuelle eller organisatoriske mål. Der målet med kommunikative handlinger er felles, gjensidig forståelse og oppnådd enighet om handlingsalternativer, vil strategiske handlinger ikke tilstrebe at adressaten tar rasjonelt motivert stilling til det som sies. I strategiske handlinger blir språket kun et informasjonsmedium. Med dette som bakgrunn kan man skille strategiske og kommunikative handlinger på to måter - gjennom språket og gjennom intensjonene. Den måten vi benytter eller velger å benytte språket i språklige handlinger vil påvirke mottakeren. Eksempelvis vil *informasjon* skille seg fra *overtalelse*, og *forslag* skille seg fra *å forlange*. I strategiske handlinger vil intensjonene, altså målsettingene, være forutbestemt med hensyn til innhold og suksess. I kommunikative handlinger vil intensjonen orientere seg mot å oppnå felles

forståelse og enighet. Selv om skillene mellom Habermas' strategiske og kommunikative handlinger kun er basert på muntlig kommunikasjon, kan en slik distinksjon være nyttig for å forstå forankringsprosesser i utviklingsarbeid i skolen.

3.2.3 Autonomi

Profesjonalitet i læreryrket defineres gjerne gjennom hvordan lærere forvalter kunnskap, ansvar og autonomi. Autonomi i læreryrket sier noe om læreres muligheter og handlingsrom til å ta selvstendige faglige valg knyttet til sitt daglige arbeid i og utenfor klasserommet. Autonomi i yrkessammenheng har gjennom flere studier i Norge vist seg å være av stor betydning for i hvilken grad arbeidstakere har mulighet til å mobilisere sin kompetanse på en motiverende og meningsfull måte (Lai, 2013). Sammen med tillit til egen kompetanse og meningsfylte relasjoner, blir autonomi ofte definert som et grunnleggende psykologisk behov. I tilknytning til lærere blir autonomi av mange knyttet til noe negativt fordi det forbindes med full frihet, uavhengighet og manglende forpliktelse og ansvarliggjøring av lærere. I rapporten *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (Mausestagen m.fl, 2011) fant forskerne at lærerne selv mente det er viktig med klare instruksjoner for arbeidet selv om det begrenser deres handlingsrom, samtidig som mange lærere også svarte at de ønsker stor frihet til å gjøre selvstendige valg. Selv om autonomi er et grunnleggende psykologisk behov, varierer det hvor sterkt behov for autonomi den enkelte har. I tillegg er det andre faktorer som påvirker effekten av autonomi; behov for å yte, mestringstro, opplevd nytte av autonomi, oppgavestruktur, organisasjonsstruktur og relasjonen mellom medarbeider og leder (Lai, 2013). Lærere blir generelt betegnet som en yrkesgruppe som opplever høy grad av beslutningsautonomi. Lai påpeker at autonomiorienterte arbeidstakere i større grad enn andre er avhengig av autonomi for å være indre motivert og for å kunne mobilisere sin kompetanse. Den tillit som ligger i autonomi, kan for mange lærere være kilde til motivasjon for læreryrket.

3.3 Ledelse og kompetanseutvikling

Det er vanskelig å skille ledelse fra andre aktiviteter i skolen, og det finnes ikke en operasjonell definisjon av begrepet. Jorunn Møller argumenterer med at ledelse omfatter to funksjoner; *å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning* (Møller, 2004).

Hovedbudskapet i Robinsons (2014) forskning på skolelederes betydning for elevenes læring, legger vekt på at det å lede læreres læring og utvikling er den dimensjonen ved skoleledelse som har størst betydning for elevens læring. Dette understøttes av forskning som viser at lærere opplever at egen læring i skolen har størst betydning for deres egen utvikling og for elevenes utbytte av undervisningen (Timperley m.fl, 2007; Postholm, 2014).

Vårt utgangspunkt er at ledelse i skolen har betydning og at ledelse av skolebasert kompetanseutvikling innebærer både å utøve innflytelse og påvirke retning. Samtidig tror vi at ledelse av og i endringsprosesser strekker seg ut over det å inneha en formell lederposisjon og over i ledelse som atferd og praksis.

“...every act of influence on a matter of organisational relevance is in some degree an act of leadership” (Katz & Kahn, 1966, s. 103).

3.3.1 Distribuert ledelse

Med utgangspunkt i ledelse slik det er beskrevet ovenfor, har vi valgt å rette fokus mot teorier omkring distribuert ledelse. Vi mener et dette perspektivet flytter fokus fra de formelle lederes handlinger og lederstil over på effekten av ulike former for lederpraksiser. Distribuert ledelse som begrep har fokus på samhandling og interaksjon mellom ledere og medarbeidere, og det samlede ansvaret en organisasjon, har for å fatte beslutninger og gjennomføre disse i praksis (Spillane m.fl., 2001). Teorien flytter fokus bort fra ledere og deres roller og over til ledelsespraksis, som etableres gjennom interaksjonen mellom situasjoner og mennesker.

Teorier omkring distribuert ledelse og distribuerte ledelsesformer har fått større oppmerksomhet i de senere årene. Noe av grunnen til dette er at dette perspektivet på ledelse ser ut til å ha positive konsekvenser for både skolers utvikling og elevenes læring.

Perspektivet på distribusjon av ledelse åpner også for ansvarliggjøring av alle skolens ansatte for hele skolens virksomhet (Postholm, 2012). To sentrale teoretikere som knyttes til begrepet distribuert ledelse, Spillane og Gronn, hevder at all ledelse i sin natur er distribuert (Spillane, 2001; Gronn, 2002). De mener at distribuert ledelse er et analytisk begrep og en måte å tenke om ledelse på, snarere enn en måte å lede på. Både Gronn og Spillane legger altså vekt på at teorier om distribuert ledelse er perspektiver for å forstå hvordan ledelse utøves for eksempel i skolen og ikke for hvordan skoler bør ledes. Distribusjon av ledelse foregår etter deres mening gjennom både bevisste og ubevisste valg. Distribusjon av ledelse gjennom bevisste valg kan

skje for eksempel gjennom å etablere nye eller omdefinere allerede etablerte lederposisjoner. I skolen kan det også foregå ved å skape rammer og rutiner som gjør lærere til ledere. Ubevisst distribusjon av ledelse kan skje gjennom utvikling av relasjoner der medarbeideres styrker og svakheter naturlig leder eller tvinger fram arbeidsfordeling og samhandlingsmønstre. Gronn skiller mellom to kategorier for distribuert ledelse; numerisk distribusjon og samhandling. Numerisk distribusjon innebærer etter hans mening at ledelseshandlinger utføres av flere personer i organisasjonen og summen av disse utgjør den totale ledelse i en organisasjon. Distribuert ledelse som samhandling skiller av Gronn som tre ulike former; spontant arbeid mellom kolleger, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonaliserte praksiser. Til sammen utgjør også disse tre ulike formene for distribuert ledelse tre stadier i en prosess hvor de blir en del av institusjonens etablerte praksis (Postholm, 2012). Spørsmålet knyttet til distribuert ledelse er i hvilken grad skoleledere klarer å spre ledelse og distribuere ledelse i hele organisasjonen i endringsprosesser.

3.3.2 Strategier for å lede endring hos lærere

Endringsprosesser kan være krevende, og ledelse av læreres læring og utvikling stiller krav til lederes kunnskaper og ferdigheter. Robinson (2014) diskuterer to motsatte tilnærminger til ledelse av endring; omgåelse og engasjement av læreres handlingsteorier. Handlingsteori kan her forstås som de verdier, synspunkter og intensjoner som ligger til grunn for lærere og lederes handlinger. Robinson påpeker at ledere bør inneha god innsikt og kunnskap om gyldigheten av sine egne synspunkter og antakelser om behovet for endring og ikke ta det for gitt at de har rett. Hun mener at motstand mot endring hos lærere ofte oppstår når ledere omgår lærernes handlingsteori. Feilen ledere ofte gjør er at de stiller for få spørsmål rundt læreres handlingsvalg og legger sin egen forståelse til grunn for behovet for forandring. Der en leder ønsker å gjennomføre en endring, og kun legger sin egen handlingsteori til grunn, vil lærerne lettere sette seg imot. Dette fordi lærerne ikke forstår grunnlaget for endring eller de mener at endring av eksisterende praksis ikke nødvendigvis fører til noe bedre. I stedet mener Robinson at ledere bør flytte motstandsbegrepet over til å handle om teoretisk uenighet. Slik endres fokus bort fra lærerens reaksjon og over på uenighet knyttet til de spesifikke praksisområdene det er snakk om. Ved å engasjere lærernes handlingsteori vil lærernes forståelse, meninger og synspunkter komme til overflaten, og behovet for endringen kan forankres hos både ledere og lærere. For å engasjere lærernes handlingsteori, kan ledere legge

frem alternativ praksis, stille spørsmål om hvorfor lærerne handler som de gjør og deretter lytte til deres reaksjoner på det som kommer fram. Ved å ignorere læreres grunner til å foretrekke nåværende praksis, vil motstanden kunne øke. Ved å invitere lærerne til gyldigheten av begge parter meninger, vil det kunne føre til en omforent forståelse og evaluering av teoriene (Robinson, 2014). Engasjementet til lærerne i denne prosessen vil da i store grad hjelpe lærere til å ta eierskap til endringsprosessen og kan bidra til at lærerne velger å dele ledelsens ønske om endring.

3.3.3 Oversettelseskompetanse

Med synet på at svært ulike virksomheter har det fellestrekk at de er formelle organisasjoner følger en forestilling om at ulike organisasjoner som har stor systemlikhet, preget av de samme problemtyper og utfordringer, kan benytte seg av og utnytte de samme organisasjonsideene. Dette danner utgangspunkt for troen om at det som har vist seg å fungere godt i noen organisasjoner, i prinsippet kan overføres til andre organisasjoner med tilsvarende effekter. Synet på skolen som potensielt lærende organisasjoner har vokst fram i takt med ulike vitenskapelige - og kunnskapsteoretiske organisasjonsdiskurser. I dag er det naturlig å diskutere og omtale skoler som organisasjoner. Skolesektoren har med dette fått stor tilgang til idéer om hvordan skolen som organisasjon bør både styres, ledes og videreutvikles. Disse idéene stammer ofte fra forskning på og erfaring med organisasjoner av en helt annen karakter enn det skolen representerer, men er samtidig vanskelige å overse eller ignorere. Med translasjonsstudier som inspirasjonskilde har Kjell Arne Røvik (2007) studert kunnskapsoverføring som translasjon mellom organisasjoner, det vil si hvordan idéer spres mellom organisasjoner og hvordan organisasjonsideene oversettes. Røvik skiller mellom to viktige aspekter ved oversettelse av organisasjonsideer, dekontekstualisering og kontekstualisering (Røvik, 2007). Han beskriver dekontekstualisering som at kunnskap hentes ut og praksiser oversettes til idéer. Det kan forstås som når en idé tas ut av en sammenheng eller en organisasjon der ideen først ble til og så forsøkt overført til andre organisasjoner eller sammenhenger. Kontekstualisering handler om når idéene igjen skal oversettes til en ny organisatorisk kontekst. I studier av idéoverføring står oversetterne, oversettelseskompetansen og oversettelsesarbeidet sentralt. Translatør- eller oversetterkompetanse handler ikke kun om språk, men også om overføring i og mellom ulike kontekster og kulturer. Utfordringer, problemer og mislykkede forsøk på å overføre idéer fra en kontekst til en annen skyldes, i følge Røvik, ofte mislykket lokalt oversettelsesarbeid. Slikt mislykket eller manglende

oversettelsesarbeid kan handle om ulike former for svak kontekstualisering. Det kan dreie seg om alt fra en praksis som er kompleks og vanskelig å oversette til, og til en oversetter som forsøker å kopiere en praksis som egentlig burde vært nøye modifisert og justert til den lokale konteksten det skal oversettes til.

Den hierarkiske oversettelseskjede (Røvik, 2007) bygger på argumenter og antakelser om at nye organisasjonsideer eller -oppskrifter som regel kommer inn og forplanter seg i organisasjonen gjennom den formelle hierarkiske strukturen i organisasjonen, det vil si gjennom den øverste ledelsen og videre innover og nedover i organisasjonen. En slik forståelse forutsetter at den øverste ledelsen har oversikt over hvilke utfordringer virksomheten til enhver tid står ovenfor og definerer hvilke idéer som slipper videre inn i organisasjonen. Den øverste ledelsen setter rammene og har regien på implementeringen. Oversettelseskjeden forløper sekvensielt ved at prosessene utløses på toppen av hierarkiet og rykker nedover i nivåene. Nivåene nedover i systemet vil kunne oppleve at initiativet kommer utenfra og begrenset frihet til lokal oversettelse. Den utløsende kraften til innføring av nye organisasjonsideer og oversettelsen av dem skjer ovenfra og forløper vertikalt nedover i nivåene i organisasjonen, altså top-down-orientert. Det finnes mange empiriske tilfeller som lar seg forklare med en slik hierarkisk oversettelseskjede. Røvik argumenterer allikevel for at modellen overser viktige sider ved oversettelse. Oversettelse og kontekstualisering foregår når og der mennesker møtes. Utviklingsarenaer som kurs, konferanser, seminarer og studier er alle arenaer for oversettelser. Dette er arenaer som gjerne er tverrfaglige, på tvers av formelle posisjoner, og kan være både interne og eksterne. Slike utviklingsarenaer utfordrer forestillingen om at organisasjonsidéene kommer inn fra toppen av organisasjonen og oversettes innover og nedover i systemet. Den hierarkiske kjeden antar også at det fins en «masterversjon» av idéen som tas inn i organisasjonen av ledelsen og som alle lokale versjoner er avledet fra. Utviklingsarenaer for samhandling innebærer muligheten for at idéer hentes inn på lavere nivåer og oversettes ulikt fra masterversjonen. Røvik utfordrer forståelsen av en kjedeliknende bevegelse fra toppen og nedover i organisasjonen, fordi det er mye som tyder på at oversettelsen skjer i et mer spiralliknende forløp.

3.4 Kultur og fellesskap

Kulturen i en skole kan forstås som den praksisen som gjør at aktørene i skolen handler og samhandler på bestemte måter. Kulturen har både en innholdsside og en formside. Innholdet i

kulturen ligger i de meninger, synspunkter og verdier menneskene i kulturen besitter og kan oppsummeres i «sånn gjør vi det hos oss» og «noe en er felles om». Kulturens formside finner vi i relasjonsmønstrene mellom medlemmene. Kulturen i skolen omfatter blant annet forholdet mellom lærere og mellom lærere og ledere, og er en av sidene ved læreres arbeid som har størst pedagogisk betydning (Hargreaves, 1994). Når vi i det videre diskuterer kulturbegrepet er det med utgangspunkt i hvordan kulturen påvirker læring i skolen, og da spesielt hvordan kulturen i en skole påvirker læreres læring og utvikling.

I sin *friromsmodell* legger Berg (1995) vekt på styring *av* og styring *i* skolen. Skolens virksomhet deles inn i ytre og indre grenser. Skoleledere styres av ytre faktorer som direktiver og lovpålagte oppgaver og har en administrativ rolle (styring *av*). Det indre rommet er skolekulturen. Skolekulturen i det indre rommet er i større grad avhengig av den pedagogiske ledelsen (styring *i*), og omfattes av pedagogiske arv, profesjonalitet og korpsånd. Korpsånd innebærer lærers yrkeskoder og yrkesetos. Berg tenker at rommet mellom ytre og indre grense sier noe om handlingsrommet den enkelte skole har, for eksempel i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Beskrivelser av ulike lærerkulturer kan gi oss informasjon som vil være med på å angi retning for endringer i skolen. Vi setter relasjonell tillit i sammenheng med kultur og knytter dette perspektivet opp mot læring i kollektiv samhandling.

3.4.1 Lærerkulturer

I vår oppgave er det naturlig å se videre på to hovedkategorier av lærerkulturer; *individualistiske* og *samarbeidende kulturer*. Hargreaves (1994) har identifisert ulike lærerkulturer innenfor skolekulturen som han deler i *individualisme*, *samarbeid*, *påtvunget kollegialitet* og *balkanisering*. I en skole vil vi kunne finne et blandingsforhold mellom disse lærerkulturene innenfor skolekulturen.

I kapittel 2 påpekte vi at lærere har en lang tradisjon for å stå alene som yrkesutøvere i klasserommet og at dette påvirker premissene for endring og utvikling i skolen. Hargreaves sier at læreres individualisme har ulike former. Han knytter individualismen opp mot undervisning, men ser også sammenheng mellom kollegiet og den enkeltes verdier og vaner. Individualismen kan være selvvalgt der en velger å jobbe alene, alltid eller deler av tiden. Dette er ingen reaksjon på omgivelsene, men lærere uttrykker ofte at de har valgt å bli lærere fordi de ønsker å være sammen med barna og at omsorgen for elevene kommer først. Samtidig blir lærernes individualisme sett på som trusler eller sperrer for lærernes egen

utvikling. En sterkt individualistisk kultur kan vanskeliggjøre gjennomføring av endringer og utvikling mot felles pedagogiske mål.

Hargreaves mener at skolen som organisasjon er tjent med et samarbeidsklima der lærerne, ut fra egne interesser og evner, sammen skaper en kultur for å utveksle ideer og kunnskaper. Samarbeidsbaserte kulturer er, i følge Hargreaves, frivillige samarbeidsformer som springer ut av lærernes egne ønsker og behov for utveksling av kunnskaper og erfaringer. Sammen kan lærere bidra til å utvikle skolen, samtidig som den enkelte lærer vil kunne utvikle sin praksis og sin egen praksisteori. Kollektivt ansvar betegnes av Hargreaves som utvidelse og utdypning av identiteten hos enkeltmennesket. Et godt kollegasamarbeid fordrer at den enkelte lærer går inn for det. Når en lærer viser tydelige tegn på at hun ser på alle skolens elever som sine egne og ikke bare sin klasse, viser læreren kollektivt ansvar. Lærerne samarbeider fordi det er noe de ønsker å oppnå sammen, og ikke fordi rektor eller andre i ledelsen beordrer dem til det. Samarbeidsbaserte kulturer ivaretar også den enkelte lærer og den enkeltes individualitet gjennom å verdsette den enkeltes bidrag og verdi i gruppen. Det krever tålmodighet og tid for å bygge opp samarbeidsbaserte kulturer. Styrken i slike kulturer finnes i relasjonene, samtalene, støtten og mobiliseringen av kollektiv kompetanse til det beste for elevene.

Samtidig er det ikke alt samarbeid som er like fruktbart eller verdifullt. *Balkaniserte lærerkulturer* kjennetegnes ved at lærerne knytter sin lojalitet og identitet til en undergruppe. Undergruppene er isolert fra hverandre, og det er ikke vanlig å være medlem av flere grupper. Medlemskapet i en undergruppe holder seg stabilt, og det er lite bevegelse mellom ulike grupper. Den enkelte lærer blir sterkt knyttet til sin gruppe og får en personlig identifikasjon med den. Medlemskapet i en undergruppe former lærernes identitet og grunnantakelser om hva læring er og hva slags undervisningsstrategier og inndeling av elever som fungerer. For noen ledere kan det å bygge opp en samarbeidsbasert kultur være en uoversiktlig og til dels vanskelig prosess å håndtere. I noen tilfeller kan det derfor være fristende å ty til raske overfladiske løsninger. Regulerte former for samarbeid basert på høy grad av struktur og regulering kan utvikle det Hargreaves omtaler som *kunstig* eller *påtvunget kollegialitet*. Dette er obligatoriske, administrative pålegg om å delta i felles planlegging til faste tider på faste steder. Tanken i dette systemet er at samarbeidet skal gi forutsigbare resultater, men blir begrenset og konstruert. Konsekvensene for dette samarbeidet fremmer i mindre grad utvikling og kan gi lite spontanitet og fleksibilitet.

Samarbeid i seg selv er ingen garanti for endring og utvikling i skolen. Hargreaves & Fullan (2014) mener at individualismen er verdifull fordi den skaper kreativ uenighet og risiko som kan bli kilder til dynamisk læring og forbedring i skolen. Når vi diskuterer skolekultur og lærerkultur bør vi derfor se individualitet som en styrke i arbeidet med å bygge opp en samarbeidsbasert kultur.

3.4.2 Relasjonell tillit

Både individuell og kollektiv læring skjer i stor grad gjennom samhandling. Derfor er kvaliteten i skolen avhengig av kvaliteten på de mellommenneskelige relasjonene. I fundamentet av en samarbeidsbasert kultur ligger trygge mellommenneskelige relasjoner basert på tillit. Relasjoner omfatter mellommenneskelige forhold som samarbeid, forpliktelse, konflikt, makt, motivering, tillit og støtte. Det å se seg selv i forhold til andre, ansvarliggjør den enkelte slik at en klarer å skape forbedring. Bryk & Schneider (2002) argumenterer for at relasjonell tillit er av stor betydning for forbedringsarbeid i skolen. De beskriver fire kvaliteter relasjonell tillit baserer seg på: respekt, kompetanse, personlig omsorg for andre og integritet. Alle medlemmer av et skolesamfunn, elever, foreldre, lærere og skoleledere, analyserer hverandres atferd gjennom alle disse fire kvalitetene. Respekt er grunnleggende i all sosial interaksjon i et samfunn. I et skolesamfunn handler respekt om en anerkjennelse av rollen den enkelte person spiller i barn og unges utdanning og det gjensidige avhengighetsforholdet mellom personer som tar del i et barns utdanning. Gjensidig respekt i en skole gjennomsyrrer den sosiale interaksjonen mellom alle aktørene i skolen. Det handler om på hvilken måte samtalene i skolen foregår og i hvilken grad aktørene i skolen lytter til hverandre og er åpne for innflytelse. Det viser seg i praksis ved at andre menneskers idéer har verdi, gjennom å ta inn andres perspektiver i framtidige handlinger og at medlemmene i skolen samarbeider om elevenes opplæring. Betydningen av kompetanse er essensielt i skolen. For å lykkes med opplæring og utdanning av barn og unge, blir egen og andres kompetanse avgjørende. Tegn på inkompetanse hos lærere og skoleledere blir ofte svært synlig og åpenbart og kan undergrave kollektiv innsats mot forbedring. Mellommenneskelig tillit utvikles hos den enkelte ved at andre viser omsorg og er villige til å strekke seg ut over sin formelle rolle for å møte andres behov. Personlig omsorg for andre reduserer følelse av sårbarhet, øker sosial tilknytning og åpner for gjensidig hensyn. Når en skoleleder viser interesse for en lærers profesjonelle utvikling vil skolelederen, gjennom støtte på det personlige plan, med stor sannsynlighet bygge tillit til læreren. En persons integritet knyttes til

i hvilken grad personen gjør det hun sier at hun skal gjøre, at personen holder ord og at handlingene baseres på moralske prinsipper. Lærere og skoleledere utviser høy grad av integritet når deres handlinger er rettet mot skolens kjernevirksomhet, elevenes læring og utvikling, og når de handler til det beste for elevene. Gjennom å modellere og forvente de fire kvalitetene ved relasjonell tillit, bygger skoleledere og lærere tillit seg i mellom og til andre aktører i skolen. Mangler ved en av de fire kvalitetene hos en person vil påvirke tillitsforholdet i relasjonen til andre. Bryk & Schneider beskriver hvordan kvaliteten i de sosiale båndene mellom aktørene i en skole i stor grad påvirkes av mellommenneskelig tillit og hevder at høyt nivå av sosial tillit mellom individer i en skole, vil bidra til mer produktive endrings- og forbedringsprosesser i skolen.

3.5 Syntese

Sentrale styringsdokumenter påpeker som vi tidligere har omtalt at kompetente lærere er skolens viktigste ressurs i arbeidet med elevenes læring. Dette stiller høye krav til læreres kunnskap og kompetanse. Vi mener at en god måte å imøtekomme disse kravene på er kontinuerlig og systematisk læring for lærere og mellom lærere på arbeidsplassen. Vår lærdom gjennom våre yrkesliv i skolen, er at det å engasjere lærere, gi dem mulighet til medvirkning i eget endringsarbeid og mobilisere egen kompetanse, gjør at endringsprosesser i skolen får mer å gå på. Vi ser at en stadig mer mangfoldig elevgruppe og høye forventninger til at elever skal lykkes, også har bidratt til å rette fokus på betydningen av skolelederes praksis for å nå målet om gode læringsresultater for alle elever. Selv om det ikke er full enighet om hvordan effekten av skoleledelse kan måles, blir den ofte målt gjennom elevenes læring og læringsresultater (Robinson m.fl., 2009). En rekke studier har påvist sammenheng mellom skoleledelse og skoleeffektivitet (Coelli og Green, 2012). Gjennom disse studiene vet vi i dag at på skoler der elevene presterer godt og utover forventet nivå, er lederes ledelsespraksis av en annen karakter enn i tilsvarende skoler, med lavere resultater. Vi registrerer at studier av denne typen særlig peker på hvordan relasjonene mellom ledere og medarbeidere bidrar til økt læring hos elevene. Gjennom vårt arbeid som lærere og skoleledere har vi erfart at skolekulturen er en viktig verdibase i organisasjonen. Skolekultur omfatter etter vårt syn formelle regler, uskrevne regler og rutiner, vaner og tradisjoner. Kulturen preger aktørene i skolen og arbeidsmiljøet for lærere og ledelse. Vi tenker at

skolekulturen påvirker hvordan skolen løser sitt samfunnsoppdrag, og at skolekulturen derfor vil utgjøre en nøkkelfaktor i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

Vår metode og empirigrunnlag redegjøres for i kapittel 4.

4. METODE OG EMPIRIGRUNNLAG

På grunnlag av vår pilotering høsten 2014 utformet vi en intervjuguide (vedlegg 3), og i februar 2015 sendte vi søknad til NSD (vedlegg 1). Etter å ha mottatt positivt svar satte vi i gang med vårt masterprosjekt. Vårt undersøkelsesobjekt er en skole, og formålet er å gi en rasjonell rekonstruksjon av et utviklingsforløp ved *en* skole. Vi ønsket å finne et egnet forskningsredskap som kunne hjelpe oss å forstå praksisfeltet, og i vår oppgave har vi derfor valgt å bruke intervju som metode. I intervjuene får vi informasjon om ledelsens og lærernes erfaringer, refleksjoner og begrunnelser fra de prosessene de har vært med på. Gjennom analyse av Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2015) har vi i tillegg ervervet kunnskap og forståelse for nasjonale rammer, prinsipper, roller og organisering av skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet.

I dette kapittelet vil vi videre redegjøre for vårt *forskningsdesign, utvalg, presentasjon av case og datainnsamling*.

4.1 Forskningsdesign

For å få svar på våre forskningsspørsmål har vi valgt et fenomenologisk kvalitativt forskningsdesign, og undersøkelsen vår er en case-studie. Dette medfører at det er informantenes opplevelser, erfaringer, tolkning og forståelse av virkeligheten som beskrives. Vi har forsøkt å ta hensyn til omfang og forventet tidsbruk da vi planla det metodiske designet for undersøkelsen.

Vi benytter Maxwells interaktive modell (Maxwell, 2013) for forskningsdesign for å skape et bilde og en oversikt over alle de essensielle sidene ved vårt forskningsopplegg. I denne modellen utgjør forskningsspørsmålene våre sentrum av designet. Det øverste triangelet av modellen beskriver den konseptuelle delen av undersøkelsen med mål, forskningsspørsmål, teorigrunnlag og begrepsramme nøye satt sammen. Det nederste triangelet av modellen gir et bilde av den operasjonelle delen av undersøkelsen med metoden som skal gjøre det mulig å besvare forskningsspørsmålene, samtidig som truslene mot undersøkelsens validitet er noe vi hele tiden må forholde oss til. Nedenfor presenteres vårt design etter Maxwell, 2013.

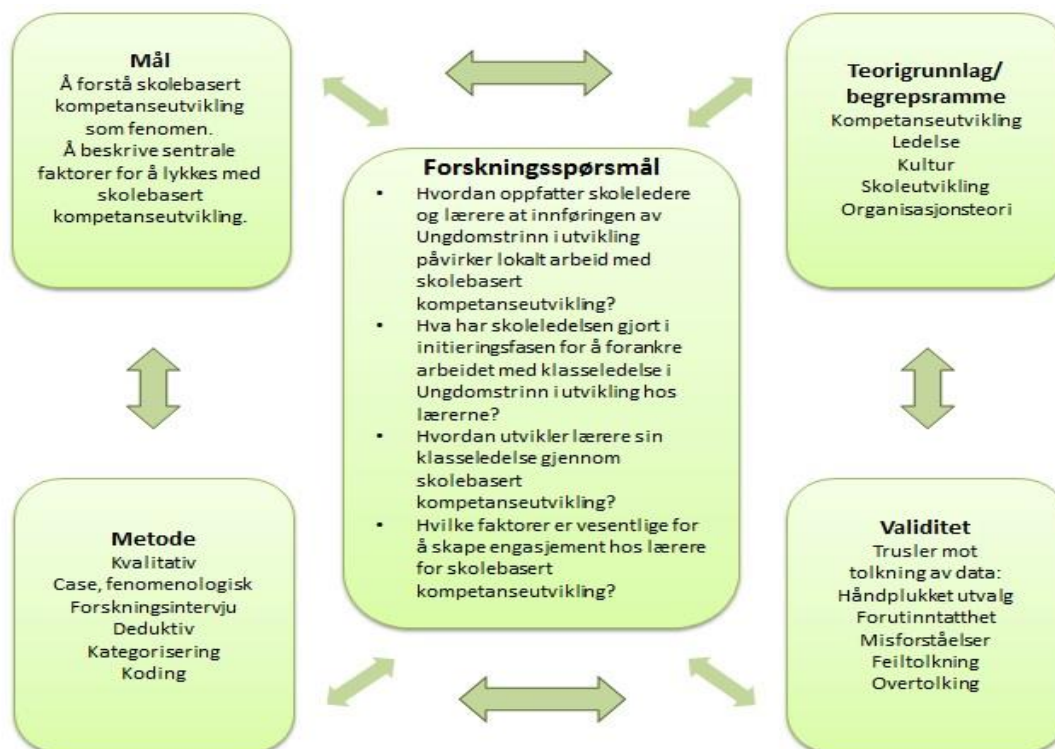


Fig. 3: Vårt forskningsdesign (etter Maxwell, 2013)

4.1.1 Case-studie

Vi ønsket å høre lærernes stemme og det ble tidlig klart for oss at UiU ville være en ramme for det vi ønsket å undersøke. Vi så for oss et start- og et slutt punkt da skolen vi undersøkte var i pulje 1. Dette har ført oss frem til en forståelse av at vår studie kunne settes inn i en kontekst av et case-studie. Thagaard (2013) beskriver kjennetegn ved case-studier som studier av informasjon om få enheter eller case. Disse kan beskrives som analyser av fenomener i sin naturlige sammenheng og her fokuseres analysen på en eller flere enheter, som personer, grupper eller organisasjoner som representerer studiens case. Vi ser det slik at vår studie handler om en case der vi studerer fenomenet skolebasert kompetanseutvikling i en organisasjon der *en* skoles arbeid i en avgrenset periode kan gi oss svar på våre forskningsspørsmål. Thagaard refererer til Creswell (2013) som mener at case-studier er en spesiell form for design der en undersøker en avgrenset enhet og vi setter disse i rammen for instrumentale case-studier.

4.2 Utvalg

Vi har hele tiden vært klar over at skolebasert kompetanseutvikling er et stort område å undersøke fordi det innebærer komplekse prosesser som involverer mange deltakere. Vi drøftet hvordan vi kunne både utvide og avgrense problemstillingen og forskningsspørsmålene våre i lys av dette. Vi kunne ha valgt å undersøke flere skoler og gjøre en komparativ studie gjerne med to skoler med ulike forutsetninger for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Denne tanken frafalt vi på grunn av omfang på oppgaven og vi valgte i stedet å legge undersøkelsen til *en* skole som *en* case. Ved å redusere omfanget i undersøkelsen til bare å omfatte *en* skole fra pulje 1 ser vi at det kan bli vanskelig å tilføre forskningsfeltet ny kunnskap. Vi valgte en skole som hadde gode forutsetninger for skolebasert kompetanseutvikling før satsingens oppstart, for å se på hvordan denne skolen ble påvirket av det nasjonale initiativet som UiU er. Valg av antall informanter har vært gjenstand for drøfting og diskusjon oss i mellom. Vi drøftet muligheter for å øke antall informanter blant lærerne ved å benytte refleksjonsnotat som en del av metoden. Vi så at vi på denne måten ville få mulighet å få flere læreres opplevelser og erfaringer av den skolebaserte kompetanseutviklingen i den skolen vi undersøkte. Vi forkastet denne idéen fordi det var store utskiftninger i ledergruppen i perioden for vår undersøkelse. I vår case har vi derfor begrenset oss til fire informanter; en rektor, en inspektør og to lærere. Bakgrunn for å velge rektor som informant var at vi ønsket å innhente informasjon om de overordnede rammene for utviklingsarbeidet knyttet til klasseledelse fra oppstart og fram til nåtid, bakgrunn for valg av satsingsområde og overgangen fra tidligere til nåværende satsingsområde. Valg av lærerne som informanter har vi gjort for å belyse lærernes forståelse av initiering av utviklingsarbeidet, grad av lærerinvolvering i valg av satsingsområde, lærernes opplevelse av metodevalg, samt deres opplevelse av relevans og nytteverdi i egen undervisningspraksis. Utvalget av lærere i undersøkelsen representerer lærere med ulik alder og erfaring, og de underviser på ulike trinn og i ulike fag. Lærernes samarbeid med og tilknytning til skoleledelsen er ulik, og grad av involvering i de formelle sidene ved ungdomstrinnsatsningen er også forskjellig. Vi mener at utvalget ikke representerer hele diversiteten i lærerkollegiet, likevel tenker vi at intervju materialet vi har er tilstrekkelig omfangsrikt og av en kvalitet som gir grunnlag for tolkning og analyse i kapittel 5.

4.3 Presentasjon av case

4.3.1 Stortoppen kommune

Stortoppen kommune ble valgt til vår undersøkelse fordi den omtales av mange skolefolk i fylket som en utviklingsorientert skolekommune med gode skoler. Skoleeier blir sett på som en skoleeier som vet hvor de vil med skolene sine og er opptatt av at skoleutvikling er et felles samarbeid mellom skolene og skoleeier. Ingen av oss jobber i kommunen, men en av oss har hatt oppdrag knyttet til skoleeiernivå. Det var derfor lett å spørre om å få gjøre undersøkelser på en av deres ungdomsskoler.

Stortoppen kommune er en mellomstor kommune med en mangfoldig innbyggermasse.

Kommunen er en bokommune med nærhet til storby som ser på seg selv som urban og moderne, men samtidig landlig og grønn. Kommunen har en aktiv og engasjert politisk og administrativ skoleeier med en politisk forankret strategi for kvalitetsutvikling for skolene.

Den strategiske planen skisserer visjon og verdier forankret i formålsparagrafen og læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den kommunale visjonen for skolene legger til grunn at skolene skal være lærende organisasjoner med felles mål og retningslinjer, samtidig gis det stor frihet til å utvikle den enkelte skoles egenart. Planen legger til grunn en kvalitetsutvikling basert på kunnskap, der det som har dokumentert effekt på elevenes helhetlige utvikling og læringsutbytte danner grunnlaget for fokusområdene i perioden planen gjelder for.

Hovedområdene for skoleeier og skolene i perioden 2012-2016 er; *en synlig og aktiv skoleeier, inkludert skoleledelse, klasseledelse, vurdering for læring og helhetlig og tilpasset opplæring*. I strategiplanen skisseres lokale kommunale mål for området klasseledelse og ledelse av elevenes læring og utvikling:

- Elevene opplever en tydelig struktur i undervisningsforløpet
- Elevene har tydelige mål for sin læring
- Elevene opplever høye forventninger, tilpasset deres forutsetninger
- Elevene opplever et inkluderende miljø
- Elevene er bevisst sitt medansvar i eget læringsarbeid
- Elevene opplever involvering og medvirkning

4.3.2 Toppen ungdomsskole

Skoleeier i Stortoppen kommune anbefalte oss å gjøre undersøkelser ved Toppen ungdomsskole. Skolen ble beskrevet som en skole med et godt kvalitetsutviklingsarbeid over lang tid. Rektor ble særlig trukket fram som en leder med fokus på læring og utvikling, godt informert om teori og forskning og med en åpen dør for aktører utenfra. Vi tok kontakt med rektor og hun stilte seg umiddelbart positiv til å delta i vårt prosjekt. Vi ønsket å intervju rektor, ressurslærer samt to lærere som ikke hadde rolle i skolens utviklingsgruppe, men som deltok i UiU. På bakgrunn av dette, valgte rektor ut informanter. Vi sendte deretter en skriftlig forespørsel til alle våre informanter og avtalte tid for intervju med den enkelte (vedlegg 2).

Toppen ungdomsskole er en baseskole med ca. 200 elever og 25 ansatte. Hvert trinn har tre klasser og en teamleder, og administrasjonen består av rektor, inspektør og sekretær. Rektor og ressurslærer har jobbet ved skolen i snart to tiår, mens inspektør var ny for 3 år siden. Lærernes og ledelsens møtetid er fordelt på tre dager med et informasjonsmøte, et pedagogisk forum og teamtid. Toppen ungdomsskole har i følge skoleeier og rektor jobbet godt med utviklingsarbeid i mange år, og har etablert gode rutiner for arbeid med endringsprosesser. Toppen ungdomsskoles kjerneverdier er:

- Vi viser hverandre respekt og omsorg!
- Alle viser at vi er stolte av Toppen!
- Vi har det gøy når vi lærer!
- Vi tror på at alle vil det beste!

Skolen var midt i et flerårig arbeid med vurdering for læring da UiU ble initiert av nasjonale myndigheter. Kommunen takket ja til å delta i UiU gjennom Utdanningsdirektoratet, og alle ungdomsskolene i kommunen deltok i pulje 1. Gjennom en egenprodusert Elevundersøkelse og systematisk skolevandring så ledelsen ved skolen at lærerne opplevde dynamikken i kraft av å være en baseskole som utfordrende. Relasjoner mellom elever og lærere og mellom elever så ut til å være bra, men det knyttet seg utfordringer til utøvelse av god klasseledelse. Baseskolens åpne klasserom uten fysiske vegger gjorde spesielt oppstart og avslutning av timene utfordrende. Toppen ungdomsskole valgte derfor klasseledelse som satsingsområde i UiU. I puljeperioden samarbeidet kommunen med et kompetansemiljø fra det sentrale østlandsområdet, og skolen fikk en veileder som fulgte dem i utviklingsarbeidet i tre semestre fra august 2013 til desember 2014. Ved hjelp av økonomiske midler fra satsingen kunne

skolen frikjøpe en ressurslærer i tre semestre. Ressurslærer er bindeleddet mellom kollegiet og administrasjonen og har et spesielt ansvar for oppfølgingen av arbeidet med klasseledelse. Etter puljeperioden har skolen valgt å fortsette med en ressurslærer som får noe frikjøp av tid for å kunne bistå og støtte ledelsen i utviklingsarbeidet. Ressurslæreren blir beskrevet som strukturert, flink og ured.

Rektor hadde permisjon de første månedene i initieringsarbeidet med klasseledelse, og oppstarten beskrives som noe haltende. Kollegaobservasjon og videoobservasjon ble valgt som arbeidsmetode. I kollegaobservasjonene jobbet lærerne sammen i par, observerte hverandre og ga hverandre muntlige tilbakemeldinger i etterkant av timen. Gjennom videoobservasjon fikk den enkelte lærer tilbakemeldinger i sammensatte grupper og i noen tilfeller i plenum. Lærerne får også tilbakemelding på sin undervisning og pedagogiske praksis av skolens ledelse gjennom skolevandring.

Vi har lagt ved skolens resultater fra Elevundersøkelsen fra skoleåret 2013-2014 og 2014-2015 som er hentet fra Skoleporten. Det er verdt å legge merke til at resultatene på trivsel og motivasjon synker i samme periode som støtte fra lærerne og faglig utfordring øker. Samtidig viser resultatene at andel elever som har opplevd mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere øker fra 3,9 % til 6,1 %.

Indikator og nøkkeltall	2013-14	2014-15
Trivsel >	4,2	4,0
Støtte fra lærerne >	3,6	4,0
Støtte hjemmefra >	3,4	3,6
Faglig utfordring >	4,2	4,4
Vurdering for læring >	3,1	3,3
Læringskultur >	3,1	3,8
Mestring >	3,8	3,9
Motivasjon >	3,4	3,1
Elevdemokrati og medvirkning >	2,8	3,1
Felles regler >	3,5	3,7
Mobbing på skolen >	1,2	1,2
Utdanning og yrkesveiledning >	3,3	3,4
Andel elever som har opplevd mobbing 2-3 ganger i måneden eller oftere (prosent)	3,9	6,1

ungdomsskole, Grunnskole, Elevundersøkelsen 2013-2015, 2013-2015

Fig. 4: Resultater fra Elevundersøkelsen 2013-2015. Kilde: www.skoleporten.udir.no

4.4 Datainnsamling

Intervju	Intensjon	Kommentarer
1. intervju: Rektor	Innhente informasjon om utviklingsarbeidet fra oppstart til nå. Innhente informasjon om skolen, om nåværende og tidligere utviklingsprosjekter og satsingsområder. Innhente begrunnelse for valg av metode.	Data fra dette intervjuet benyttet til intervjuguide for øvrige informanter
2. intervju: Lærer 1	Få fram lærernes forståelse av initieringen av utviklingsarbeidet. Få fram lærernes opplevelse av involvering og engasjement. Få fram lærernes opplevelse av relevans og nytteverdi. Få fram utbyttet lærerne sier at de har.	
3. intervju: Inspektør	Forstå bakgrunn for valg av satsingsområde. Forstå overgang fra tidligere utviklingsarbeid. Få fram lærernes opplevelse av motivasjon og relevans. Få fram lærernes opplevelse av utbyttet.	
4. intervju: Lærer 2/ressurslærer	Få fram lærernes forståelse av initieringen av utviklingsarbeidet. Få fram lærernes opplevelse av involvering og engasjement. Få fram lærernes opplevelse av relevans og nytteverdi. Få fram utbytte lærerne sier at de har	

4.4.1 Intervjuprosessen

Kvale & Brinkmann (2009) sier at et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, og i denne metoden vil informant og forsker kunne gjennomgå en felles refleksjonsprosess. Postholm (2010) refererer til Fontana & Frey (1994; 2000) som deler intervju inn tre typer: *strukturert*-, *halvstrukturert*- og *ustrukturert intervju*. Vi kunne valgt en *strukturert form* der vi fulgte spørsmålene systematisk. Svakheten ved denne type intervju er imidlertid at det ikke er rom for oppklaringsspørsmål, og fleksibiliteten blir liten i måten spørsmålene stilles og svarene som gis. I denne type intervju er det liten mulighet for å uttrykke enighet eller uenighet og forsker skal heller ikke gi uttrykk for subjektive meninger. Slike intervjuer får gjerne frem rasjonelle responser, men den emosjonelle dimensjonen blir

ofte oversett. I våre intervjuer oppsto det av og til en interaksjon mellom oss som forskere og informantene, som gjorde at vi ble med på en refleksjonsreise med informantene utenfor intervjuguidens spørsmål og rekkefølge. Her ble oppfølgingsspørsmålene sentrale, og i deler av intervjuet forløp intervjuet seg som jevnbyrdige samtaler. Vi vil av den grunn kalle intervjuene for *halvstrukturerte*. Fordi vi ønsket å forstå hvordan lærerne forholdt seg til skolebasert kompetanseutvikling, ble det viktig å lytte til informantene og prøve å innta deres perspektiv. Vi vil derfor hevde at intervjuene også hadde snev av en *ustrukturert form*. Postholm sier at: *Det er en sammenheng mellom en forskers teoretiske utgangspunkt og hensikt med forskningen og hvordan intervjuer fortoner seg. Intervjuer som beveger seg fra planlagte til uplanlagte vil likevel være redskap for forskeren for å forstå praksisfeltet* (Postholm, 2010, s. 68). For å kunne forstå informantenes perspektiver, ble det derfor naturlig å bevege oss mellom de ulike intervjuformene.

Vi ønsket å gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Kvale & Brinkmann (2009) beskriver et av målene med forskningsintervju at det skal produsere kunnskap. Vi så at et forskningsintervju kunne passe bra i vårt masterprosjekt da denne type intervjuer er varsom spørre-og-lytte-orientert. Kvale & Brinkmann mener at forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Gjennom vår intervjuguide var det hele tiden vi som styrte samtalen og vinklet spørsmålene dit vi ønsket. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantens side. Å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de aller fleste av oss allerede har i kraft av vår evne til å stille spørsmål. Kvale & Brinkmann (2009) sier at noen forskere beskriver intervjupraksisen som terapeutisk, i den forstand at samtalen fører til forandring i menneskers liv, og at forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtale. Det er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjuer og informant om et tema som opptar dem begge. Vi ønsket å høre lærernes stemme gjennom deskriptive uttrykk. Informantenes nøyaktige beskrivelser, følelser og handlinger gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling ble sentrale poeng for oss å løfte frem.

Postholm (2010) sier at forskeren i et intervju har et ansvar for «å fange opp» det som blir sagt og presentere det på en objektiv måte. Gjennom å bruke intervju som metode håper vi at vi har klart å bidra med åpne og nyanserte beskrivelser av læreres og rektors forhold til og

erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling. Ut fra problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål laget vi en intervjuguide, og under hvert av forskningsspørsmålene forfattet vi spørsmål til intervjuguiden (vedlegg 3). Vi foretok intervjuene våre over to dager. De som skulle intervjues hadde satt av god tid til oss, og vi fikk gjennomført alle intervjuene uforstyrret. Informantene møtte oss med positiv energi, viste oss stor tillit og bidro i stor grad til at intervjuene våre forløp i en god kontekst. Det var tilstrekkelig tid og rom til å belyse alle temaene vi ønsket å undersøke. Vi intervjuet rektor først fordi vi ønsket å høre hennes perspektiver på prosessene i arbeid med klasseledelse og UiU. Vi hadde en formening om at rektors beskrivelse var viktig for hvilke spørsmål vi ønsket å stille lærerne. Ved å belyse tematikken fra ulike sider, ønsket vi å finne krysningspunktet mellom det informantene sier at de gjør og det de bekrefter hverandre på at de gjør (Postholm, 2010). I kjernen av intervjuene våre håpet vi å finne svar på vår problemstilling.

Etter intervjuene utførte vi to transkripsjoner hver. I kapittel 5 gjengir vi sitater som er en ordrett gjengivelse, men uten alle detaljer som pauser, sukk, eh`er og latter slik at teksten skal bli lesbar for mottaker. Transkripsjon er muntlig språk overført til skrift. Dette er i følge Kvale & Brinkmann (2009) komplisert fordi måten transkripsjon settes på papiret vil avgjøre om forskeren gir et glansbilde av fenomenet eller om overføringen til tekst er ordrett nedskrevet. Det vi hele tiden måtte spørre oss selv var; *hva er nyttig transkripsjon for vår forskning?* Vi valgte å høre på lydopptaket og skrive ordrett ned, og da vi begge var til stede under intervjuet mener vi å ha sikret gyldigheten på transkripsjonen. Vi har anonymisert skolen, kommunen og alle våre informanter i datamaterialet.

Datamaterialet fra intervjuene sammen med oppgavens teoretiske rammeverk danner grunnlaget for analysen og drøftingen i det neste kapittelet. Vi vil også her drøfte og vurdere undersøkelsens validitet, reliabilitet samt muligheter og begrensninger for generalisering.

5. ANALYSE OG DRØFTING

5.1 Analyseprosessen

Formålet med studien har vært å forstå skolebasert kompetanseutvikling som fenomen og undersøke hvilke erfaringer skoleledere og lærere gjør seg i arbeid med kompetanseutviklingen. I vår case danner deltakelse i første pulje av UiU bakteppet og oppstarten av et utviklingsarbeid knyttet til klasseledelse. Vi undersøker overgangen fra tidligere utviklingsarbeid over i initiering av arbeid med klasseledelse og ser på hvordan skolen jobber med satsingsområdet gjennom en periode på halvannet år. Vi benytter en meningsfortettende tilnærming, og undersøker hvilke faktorer som ser ut til å være viktig for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. I analyseprosessen har vi arbeidet etter en deduktiv tilnærming. I oppstarten av analysefasen var det viktig for oss å finne ut hva datamaterialet vårt rommet. Vi leste igjennom de transkriberte intervjuene hver for oss og sammen i flere omganger, for å forsøke å forstå informantenes hovedperspektiver. I neste omgang ble intervjuene analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre, og datamaterialet ble fargekodet (vedlegg 4). Ut fra gjennomlesning og koding fant vi tre overordnede kategorier som var gjennomgående i alle fire intervjuer: *kompetanseutvikling, ledelse og kultur*.

Videre vil vi analysere informantenes utsagn og drøfte dem opp mot vårt teoretiske rammeverk. Analyse og drøfting gjøres under hvert forskningsspørsmål. Analysen og drøftingen avsluttes med en syntese knyttet opp mot de overordnede kategoriene.

5.2 Forskningsspørsmål 1

Hvordan oppfatter skoleledere og lærere at innføringen av Ungdomstrinn i utvikling påvirker lokalt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?

På spørsmål om hvordan veien ble til i overgangen fra det lokale, konsentrerte arbeidet med vurdering for læring til arbeid med klasseledelse og deltakelse i UiU, svarer rektor at det for henne ligger mer energi i å delta i store prosjekter når det er med utgangspunkt i hennes initiativ. Hun sier: *Ungdomstrinn i utvikling er jo en ovenfra og nedad-tilnærming, og i tillegg*

*så hadde jeg hatt permisjon, så jeg synes det var vanskelig å finne motivasjonen for det selv, for vi var jo i et annet prosjekt som jeg var veldig glad i og som jeg synes har fungert veldig bra og som jeg måtte legge på is. Så det var en utfordring for meg, og jeg ser hvor vanskelig det er å være en god inspirator og oversetter hvis du ikke eier noe selv og hvis ikke du er veldig engasjert og har interessen for det selv. Så er det en kjempeutfordring, rett og slett. Så jeg måtte etter noen uker ta meg sjøl i nakken og si at jeg må bruke noe av det jeg har brukt tidligere for å få lærerne med. Ønsket om skolens deltakelse i UiU kom fra skoleeier. Rektor beskriver overgangen mellom det satsingsområdet skolen hadde arbeidet med over lang tid til arbeid med klasseledelse i UiU som et hopp fra det ene til det andre. Det ble behov for å rydde opp for lærerne da hun kom tilbake etter permisjon: *Jeg skjønnte at vi skulle være med, så det jeg prøvde å fortelle var at vi må legge noe på is, og så skal vi prøve å finne en skreddersøm sånn at det vi har jobba med i vurderingspraksis skal vi prøve å skreddersy inn i dette prosjektet som handler om at det er en nasjonal vilje til å satse på alle ungdomsskoler.* Både ressurslæreren og inspektøren bekrefter rektors opplevelse av en utfordrende overgang mellom tidligere utviklingsarbeid og satsingsområde til deltakelse i UiU. De beskriver et behov for å skape sammenheng mellom tidligere satsingsområde og arbeidet i UiU. Ressurslærer tegner et bilde med ønske om å bygge bro mellom arbeidene.*

Utfordringene skolen møter i initieringsfasen av arbeidet med klasseledelse gjennom ungdomstrinnsatsningen, er etter vårt syn naturlig. Skolen har jobbet konsentrert med et utviklingsarbeid over flere år. Da UiU starter opp og det blir bestemt at skolen skal med i pulje 1, oppleves det som en top-down-styring utenfra som skolen synes å ha liten mulighet til å påvirke. Det ser ut til at satsingen oppleves som en forstyrrende innblanding i et allerede godt fungerende utviklingsarbeid. Rektor og ressurslærerens oversettelseskompetanse og rolle i oversettelsesprosessen blir her særlig sentral. Oversettelsen omfatter dels dekontekstualisering, men særlig kontekstualisering (Røvik, 2007), fordi spørsmålet det her dreier seg om, er hva som skal til for at rektor og ressurslærer lykkes med overføring av idéene fra UiU som nasjonal satsing, inn i egen skole og helt inn i det enkelte klasserom. Det å lykkes i denne sammenheng henger sammen med i hvilken grad ideene og verktøyene fungerer lokalt og om og hvordan de får virkning på praksis.

Lærernes frustrasjon over overgangen fra arbeidet med vurdering for læring til klasseledelse var tydelig. I følge ressurslæreren ble de forvirret av dette skiftet, og de hadde en opplevelse av å ikke fullføre et allerede påbegynt arbeid. Ledelsen måtte på banen for å overbevise lærerne om sammenhengen i arbeidet og forsikre dem om at skolen ikke hadde skiftet retning.

Inspektøren uttrykker det hun mener er lærernes opplevelse av å få «noe nytt tredd over hodet». Hun beskriver utfordringene i lærerkollegiet med lærernes mange spørsmål til bakgrunnen for skolens utviklingsarbeid og deltakelse i UiU: *For de (merk: lærerne) er slitne og kommer fra undervisning og så skjønner mange ikke hvorfor vi gjør det vi gjør. Så det er et arbeid å gjøre med, for å bruke uttrykket «å selge det inn», så lærerne skjønner at «sånn er det å jobbe på en skole. Vi skal utvikle oss - dette gjør alle skoler i Norge».*

Vi kan anta at rektor og ressurslærers evne til å identifisere relevant kunnskap og idéer fra satsingen og omforme og tilpasse dem til sin egen skole, er svært viktig for deres og lærernes opplevelse av å lykkes. Oversettelsen de gjør vil preges av hva de kjenner av organisasjonsidéer og hvordan de velger å kommunisere sin forståelse til lærerne (Røvik, 2007). Organisasjonsidéene og de faglige rammene for UiU blir presentert for skolene og skoleeierne på egne samlinger når skolene er i pulje. I tillegg er alle bakgrunnsdokumenter for satsingen publisert på Utdanningsdirektoratets egne sider på nettet for UiU. Dette kan forstås som nasjonale myndigheters dekontekstualiseringsarenaer utformet som informasjonstiltak for berørte aktører i skolen. Således ser det ut til at det legges til rette for at skoleleder og ressurslærere, men også andre, kan gjøre seg kjent med ideene og tankene som ligger bak satsingen. Utfordringen ligger i at de idéer som ligger til grunn for UiU «reiser inn» i skolen og møter en kompleks og unik kontekst som består av unike mennesker, usynlige kulturer og formelle strukturer, rutiner og prosedyrer slik skolen i vår case.

Inspektøren legger vekt på betydningen av at lærerne blir gitt anledning til å forstå intensjonen med arbeidet. Hun sier at hvis lærerne først får en begrunnelse for hvorfor skolen skal arbeide med et satsingsområde eller et utviklingsarbeid, gis de samtidig en mulighet til å forstå og akseptere beslutningen. Hun sier at lærere har behov for å vite retningen og oppleve kontinuitet i skolens kollektive arbeid mot forbedring og utvikling. Lærere må etter hennes mening gis en mulighet til “å koble seg på” og “holde seg påkobla” det skolen forsøker å utvikle. Dette er i samsvar med Nonaka & Takeuchi (1999 i Roald, 2012) som påpeker at intensjonsarbeid er et vesentlig vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosesser. Vi setter spørsmålsteget ved om intensjonene ved deltagelse i satsingen har blitt godt nok kommunisert til lærerne og om sammenhengen til tidligere satsingsområder blir svak. Det å trekke alle lærerne aktivt med i initieringsfasen er noe vi mener kan styrke alle faser av utviklingsarbeidet.

Tross disse utfordringene ser lærerne behovet for å jobbe med satsingsområdene som blir presentert i UiU. Satsingsområdet klasseledelse berører slik vi ser det kjernen i utfordringene skolen i vår case-studie står i, i det daglige arbeidet med elevene. Skolen har jobbet systematisk med tema læringsledelse tidligere, og rektor og ressurslærer fletter læringsledelse og klasseledelse sammen. Ressurslærer sier: *Og så læringsledelse, det har vi jo holdt på mye med, så jeg er ikke helt sikker på hva vi har putta inn i Ungdomstrinn i utvikling.* Ressurslærer sier at lærerne reagerer på brå overganger mellom satsinger og satsingsområde, men hun uttrykker at lærerne syntes at klasseledelse som tema var relevant. Innholdsmessig var det ikke vanskelig å få lærerne med seg, og de ble raskt enige om satsingsområde og hva de konkret kunne jobbe med: *Vi bestemte oss for å se på hvordan vi organiserer skolehverdagen vår, og oppstart og avslutning og overganger i timene og hvordan vi leder timer. Og da hadde vi video-observasjon hvor vi jobba mye med det og så på hverandre og diskuterte oppstart og avslutning og håndtering av elever og sånn.*

Ungdomstrinnsatsningen er et eksempel på en satsing som kommer inn øverst i den formelle hierarkiske strukturen i skolesektoren fra nasjonale myndigheter, via skoleeiere og skoleledere og til slutt ut til lærerne og det enkelte klasserom. Den hierarkiske oversettelseskjede (Røvik, 2007) ser i dette tilfellet ut til å være lang og at noe av den nasjonale intensjonen om et lokalt forankret utviklingsarbeid, skreddersydd den enkelte skole, ser ut til å forsvinne på veien innover og nedover i hierarkiet. Skoleledere og lærere, slik som i vår undersøkelse, ser ikke lokale muligheter og frihet, selv om den opprinnelige intensjonen er det motsatte.

Utfordringene i en hierarkisk oversettelse av det nasjonale initiativet forsterkes av mønsteret i de kommunikative handlingene fra nasjonale myndigheter i initieringsfasen. Det kan se ut som kommunikasjonen rundt målsettinger, intensjoner og organisering av den nasjonale satsingen oppfattes som det Habermas (1999) kaller strategiske handlinger. Nasjonale myndigheter informerer om målsettinger, organisering og gjennomføring. Dette påvirker mottakerne, skoleledere og lærere, som forstår intensjonene som forutbestemt, lite påvirkelige og ikke orientert mot felles forståelse og enighet. Vi tenker at kontekstualiseringsprosessen på vår skole blir vesentlig for det videre arbeidet.

Våre informanter forteller oss at kjernen i satsingsområdene skolen kan velge ved deltakelse i UiU, treffer lærerne og gjør at de finner mening og nytteverdi i arbeidet. Vi stiller imidlertid spørsmål om skolen har arbeidet med klasseledelse mer eller mindre frikoblet fra satsingen for øvrig. Vi hører lite om hvordan skolen har samarbeidet med kompetansemiljøet, og

informantene refererer lite til de regionale samlingene for skoleledere og skoleeiere i regi av Utdanningsdirektoratet, til ressurslærersamlinger og bakgrunnsdokumenter.

5.3 Forskningsspørsmål 2

Hva har skoleledelsen gjort i initieringsfasen for å forankre arbeidet med klasseledelse i Ungdomstrinn i utvikling hos lærerne?

Valg av klasseledelse som satsingsområde kom på bakgrunn av Elevundersøkelsen (se 4.3.2. s. 39) og en lokal trivselsundersøkelse. Gjennom skolevandring observerte rektor, inspektør og ressurslærer lærernes timer. Utfordringene de så ved lærernes undervisningspraksis i baseskolen ble også lagt til grunn for dette valget. Inspektør uttrykker: *Vi så at det i en baseskole er utfordrende å starte timene og slutte av timene. Du har ikke disse veggene som andre skolene har. Det ble litt sånn løst – plutselig så var en elev borte – hvor er han hen? Det var ikke du som lærer som avslutta timen, men det var de elevene som kom busende inn døra fra timen før. Så, vi så at det var en del utfordringer rundt det.* Dette mener vi tydeliggjør betydningen av at skolelederne i vår case skaffer seg god oversikt over den lokale konteksten for å kunne gjøre en god oversettelse av ungdomstrinnsatsningen nedover i organisasjonen (Røvik, 2007). Forarbeidet skolens ledelse gjør ser derfor ut til å være et viktig ledd i skolens forankringsarbeid.

Lærernes involvering synes å prege forankringsarbeidet. Rektor forteller at hun ønsker å høre lærernes stemme, og det er tydelig for oss at hun sterkt ønske å ha lærerne med på lag. Det relasjonelle perspektivet blir viktig i denne sammenheng for å kunne utvikle og lære i et arbeidsfellesskap (Bryk & Schneider, 2002). Hun sier: *Jeg prøver alltid å motivere, og så lar jeg det være en runde rundt, og så er det viktig å parere de der som kommer med negative....som prøver å stoppe det. Og så er det alltid sånn at jeg prøver å tilpasse det på en måte som gjør at dette synes jeg at vi skal prøve. Og så er det alltid den der konsensusvarianten. Det har aldri vært noen avstemninger rundt bordet. Da tror jeg ikke at jeg hadde klart å dra i gang alt jeg har, men det er den der konsensus og så «er det noen av dere som ikke kan leve med det?». Og hittil har det ikke vært noen som har sagt at de ikke kan det.* Vi mener at rektor her gir uttrykk for at hun forsøker å engasjere lærernes handlingsteorier slik Robinson (2014) beskriver. «Konsensusvarianten» som rektor kaller det, kan forstås som rektors ønske om å skape en omforent forståelse mellom lærerne og en delt beslutning om endring.

Dette er samtidig et godt eksempel på hvordan skoleledelsen aktivt søker elevenes og lærernes perspektiver som grunnlag for behov for endring. Overlapping i elevenes, lærernes og ledelsens synspunkter på utviklingsområde synes å komme tydelig fram. Måten skolens ledelse kommuniserer og samhandler med personalet i forankringsprosessen ser ut til å bli viktig for hvordan arbeidet med klasseledelse former og setter seg. Vi oppfatter at rektor er flink til å legge til rette for at personalet ved skolen skal kunne være delaktige i denne prosessen. Slik unngår hun dermed autoritative kommandoer og får lærerne til selv å komme frem til en overbevisning om hvor «skoen trykker» og kan selv se hvilke behov skolen har. Da vil det være slik Bakhtin (i Dysthe, 2001) sier at det er *vi* som skaper mening. Dette understøttes også av det Habermas (1999) sier om ulike former for språklig formidlet samhandling. Vi oppfatter at skoleledelsen med rektor i spissen langt på vei tilstreber å kommunisere med lærerne gjennom kommunikative handlinger fordi vi forstår gjennom intervjuene at de er på jakt etter å oppnå felles forståelse og enighet. Vi forstår gjennom det rektor sier at initieringen av ungdomstrinnsatsningen oppleves å gå på tvers av den måten rektor ønsker å kommunisere med lærerne sine på. Dette kan se ut til å forstyrre initierings- og forankringsprosessen både for rektor og lærerne.

Rektors dialogiske grunnsyn ser ut å bli viktig for den videre prosessen. Hun evner å lytte til de ansatte og prøver å innta deres perspektiv slik Dysthe (2001) legger til grunn. Dette kommer til uttrykk når hun beskriver sin egen inngang i prosjektet: *Plutselig så gjør vi noe annet og så tror jeg de begynte å si at «nå har vi blitt en sånn skole som hopper fra det ene til det andre og rektor sier alltid at: "vi driver ikke med det». Og så plutselig var vi en sånn skole. Jeg kjente på det ubehaget, for slik vil ikke jeg jobbe.* Ressurslærers dialogiske grunnsyn i arbeid med klasseledelse kommer også tydelig frem når hun beskriver jobben sin. Hun presiserer at hun har vært med på å dra i gang prosjektet sammen med rektor og inspektør som utgjør teamet. Hun uttrykker at det ofte blir hun som tar initiativet, som tenker «*det kan vi gjøre*», og så prater de om det i teamet i etterkant: *Så er det jo min rolle å få med kollegiet på det her. Få dem til å ha lyst til å gjøre det og ha tro på at det er meningsfullt og så videre. Så da blir det jo å sette seg litt inn i stoffet og ofte blir det å forberede møter, fellesmøter hvor dette her skal introduseres, selges inn for eksempel.*

Vi ser at lærerne i stor grad har fått være med på å si noe om hvilken retning arbeidet skal ta. God involvering av personalet ser ut til å bli avgjørende for tydelig forankring av valg av utviklingsområde. Ved å gi lærerne mulighet til å medvirke i prosessen vil det, slik Robinson

(2014) sier og som vi har nevnt tidligere, øke sannsynligheten for å engasjere lærerne.

Læreren bekrefter dette: *Jeg tror ofte at det er vi lærerne som har, eller føler at vi har bestemt – og at det var en plenumsavgjørelse. Vi har sånne regelmessige ped.forumer og da fikk vi liksom en haug med satsningsområder. Og så ble vi enige om hva vi skulle. Hva som var matnyttig for oss.*

Ressurslærer beskriver arbeidet med UiU som et målrettet og praksisnært utviklingsarbeid: *Ungdomstrinn i utvikling har vært ordentlig nedpå, mye mer praksisnært, og jeg i hvert fall, men det kan være fordi jeg er ressurslærer også, føler at jeg eier mye mer prosjektet, jeg vet mer hva vi skal med det og hva jeg kan bruke det til.* Inspektøren påpeker at ressurslærer har mye ansvar i arbeidet med klasseledelse, og at rektor er tydelig i sin kommunikasjon at det er ressurslærer som driver arbeidet fremover: *Det er en veldig viktig jobb. Fordi hun er jo blant lærerne, underviser mye og er tettere på lærerne enn det rektor og det er jo kjempeviktig at den er positiv og den personen er nøkkel til å få dem med på at dette er bra.* Vi stiller spørsmål ved om rektor distribuerer eller delegerer ledelsesansvar til ressurslærer (Postholm, 2014). Vi oppfatter at ressurslærer får et betydelig ansvar for endringsprosessen og at rektor stiller seg på siden av arbeidet. Vi oppfatter at rektor forsterker dette inntrykket da hun beskriver ressurslærers rolle i arbeidet med klasseledelse: *For ressurslærerens oppgave var veldig det å inspirere lærerne. Og det er noe med den integriteten du har som lærer som er viktig for meg å løfte fram. Sånn at det er en annen enn meg. Og jeg synes det er helt vidunderlig at det er en annen som sitter der og inspirerer.* På spørsmål om det er forskjell på når ressurslærer eller rektor leder arbeidet, svarer ressurslærer: *Jeg er mer ærlig og nedpå og på lag med lærergruppa, mens hun ligger litt der oppe og sier hva vi skal gjøre, så jeg har en mer nærhet til gruppa og det tror jeg er positivt, men så er det da også lettere og si at «ja, ja det er noe vi holder på med sammen».* Uavhengig av om rektor her distribuerer eller delegerer ledelse, forstår vi gjennom intervjuene at utnyttelse av ressurslærers kompetanse, har vært et klokt valg for forankringen hos lærerne (Postholm, 2014). På grunnlag av dette fremstår ressurslærer derfor for oss som en viktig brikke i forankringsarbeidet med klasseledelse. I denne sammenheng er det naturlig å undre seg over hvilken rolle inspektøren spiller i forankringsarbeidet. Det kan se ut til at hun i liten grad er involvert og av den grunn i mindre grad påvirker utviklingsarbeidet.

Som vi har nevnt synes inspektøren å komme litt i bakgrunnen i forankringsprosessen, men hun gir likevel uttrykk for at hun får et eierskap og forståelse når pulje 1 er over: *Jeg skjønner*

mer av hva vi driver med og hvorfor. Det å se helheten til det som vi gjorde før, inn i Ungdomstrinn i utvikling, et halvt år hvor det sto litt i stampe. De fire formene for kunnskapsutvikling som Nonaka & Takeuchi (1999) fremhever blir tydelig. For å kunne tilegne seg en helhetsforståelse må den enkelte deltaker gå gjennom en prosess som veksler mellom taus og eksplisitt kunnskap - gjennom praktisk og teoretisk refleksjon.

Rektor syntes det var vanskelig å komme tilbake etter permisjon og overta ansvaret i arbeidet med klasseledelse. Hun har ikke vært med på hele forankringsprosessen og ser ut til å distansere seg til dette. Hun ser ut til å delegere ansvaret til ressurslærer og viser relasjonell tillit slik Bryk & Schneider (2002) diskuterer. Respekten hun har for den jobben ressurslærer gjør og den kompetansen hun innehar er tydelig. Her bygger hun tillit til både ressurslærer og personalet for øvrig. Det kan virke som at forankringsprosessen av denne grunn fortsetter på en god måte uten rektor. På spørsmål om rektor fant et vendepunkt der hun fikk eierskap til arbeidet med klasseledelse svarer hun: *Nei, det var ikke nødvendig å komme inn etter min permisjon og være den som skulle inspirere for at vi skal på med dette, fordi det var en ressurslærer, en veldig dyktig ressurslærer, som da hadde satt i gang det å observere hverandre og hente inn bekreftelser på om det var gode relasjoner. Det var jo det vi så på.* Ved å modellere og forvente tillit, mener vi å se at rektor igjen inntar et relasjonelt perspektiv. Hun gir uttrykk for å ha respekt for lærernes opplevelser av det å gå inn i noe nytt, og hun forteller oss at hun har tillit til ressurslærerens kompetanse. Valg av ressurslærer blir viktig, og hun beskrives av alle våre informanter som en engasjerende og tydelig motivator. Læreren legger vekt på følgende: *For jeg tror det er det viktigste – at de fikk ut en som virkelig har tatt prosjektet på alvor, som brenner for det og klarer å få lirket ut det beste i oss. [...] For det første så er hun en lærer som kjenner systemene så godt at alle har i utgangspunktet en respekt for hun har autoritet som Toppen-lærer. Det er kjempeviktig. Og så har hun sine meningers mot. Uansett hvor mange som bjeffer først så fortsetter hun og er like engasjert og blid. Og hun vinner liksom til slutt.* Vi tenker at ressurslærerens integritet er av god kvalitet, og i følge Bryk & Schneider (2002) vil høyt nivå av tillit mellom individene bidra til produktive endrings- og forbedringsprosesser. Dette mener vi styrker forankringsarbeidet med klasseledelse.

Vi tenker at rektor viser at hun innehar kompetanse for å fremme kollektiv innsats inn i det nye utviklingsarbeidet. Hun forteller at hun er opptatt av å lede en skole i utvikling og at engasjementet hos de ansatte blir avgjørende for hvordan lærerne tar eierskap inn i

prosjektene de jobber med. Hun refererer til skolens tidligere arbeid med vurdering for læring: *Da gikk vi igjennom vurdering etter den nye forståelsen for å sjekke ut om vi har felles forståelse av hva vurdering faktisk er. Og da leste vi litteratur, og vi gjør ofte det, en sånn kombinasjon. Vi leste litteratur, og jeg hadde innspill, og inspektøren hadde innspill, og så jobba vi fram en fellesforståelse for hva slags vurderingspraksis vi skal ha på vår skole.* Lærerne og skolen har utviklet en kompetanse og en kultur i fellesskap som fremstår som en grunnmur i forankringsarbeidet. Rektor og lærere refererer ofte til frasen «opp på glasstaket», der de må stoppe opp og se seg selv gjennom «nye øyne». Det er ikke mye motstand å spore mot satsingsområdet som er valgt, men det tenker vi handler mye om den gode grunnmuren som ligger i bunn. Vi oppfatter at Toppen ungdomsskole er en skole som arbeider jevnt med skoleutvikling. Rektor har både en formell skolelederutdanning og er genuint opptatt av at skolen skal være i utvikling. Rektor gir uttrykk for at hun er opptatt av å utvikle en «vi-kultur» og at kulturen skal ha fokus på læring og kunnskapsutvikling. Rektor uttrykker dette slik: *Når de sier «jammen nå får vi til det», så de identifiserer seg med de tingene vi har jobba med. De presses nok veldig inn i en sånn vi-kultur, en sånn felleskultur, og det å skulle si hvordan opplever vi at det er nå. Så sier de: «Å nei! Nå må vi på det glasstaket til rektor igjen å se på oss sjøl». Så jeg tror nok at det vi har jobbet med styrker den felleskulturen. Og den tror jeg det er viktig å bygge videre på.* Det rektor her kaller felleskulturen, er en kultur hun sier at hun bevisst har bygget opp over lang tid. Den innebærer at lærerne er vant til å se seg selv utenfra, og at ledelsen, sammen med lærerne, har skapt en kultur for å utveksle erfaringer og kunnskap. Korpsånden slik Berg (1995) snakker om kommer tydelig frem i ressurslærers verdigrunnlag. Hun ser ut til å være orientert om samarbeid og ønsker å ha med hele personalet i utviklingsarbeidet (Hargreaves, 1994). Hun uttrykker et sterkt ønske om å få med seg alle lærerne, og av den grunn oppfatter vi at hun er fleksibilitet fremfor rigiditet. Den kulturen som er bygget opp over lengre tid synes å bidra til å støtte opp om et noe utfordrende forankringsarbeid.

5.4 Forskningsspørsmål 3

Hvordan utvikler lærerne sin klasseledelse gjennom skolebasert kompetanseutvikling?

I arbeid med klasseledelse mener vi at skolen, gjennom observasjon, i stor grad har klart å finne frem til en arbeidsform som er direkte knyttet til lærernes praksis. Observasjon som metode oppfattes av våre informanter som en meningsfull måte å lære av hverandre på.

Læreren forteller: *Jeg syns vi var gode på å gi tilbakemeldinger – både positive og konstruktive.* Samtidig ser vi at lærerne er forsiktige med tilbakemeldingene til hverandre. Det ligger emosjoner i å gi og motta tilbakemeldinger på undervisningen: *Vi var nok ærligere i mindre grupper. For når det er mange så satt vi kanskje og tenkte at det kan jeg vel ikke si.* Medvirkning synes altså å være av betydning for skolens utviklingsprosess. Slik Hargreaves (1994) sier så er organisasjonen tjent med en kultur som fremmer utveksling av idéer og kunnskap. Det våre informanter forteller oss gir et inntrykk av at skoleledelsen har tatt noen ledergrep som synes å ha påvirket skolens samarbeidskultur i positiv retning. Vi får inntrykk av at lærerne i samarbeidsarenaen *pedagogisk forum* utfordres til å dele med hverandre. Vi tenker at en samarbeidskultur slik Hargreaves påpeker, der den enkelte lærer utfordres til å delta med sin kompetanse og erfaring inn i fellesskapet, vil kunne bidra til økt kunnskap i lærergruppa og i neste omgang kan dette påvirke lærernes handlingsvalg i klasserommet.

Inspektøren mener at erfaringsdeling har vært med på å skape en bevissthet blant lærerne og at det er et nyttig bidrag for å utvikle lærernes kunnskap: *Jeg opplever at vi har fått en diskusjon på det og at det skaper en bevissthet hos lærerne at vi er på vei mot å endre praksis.* Ressurslærer forteller på sin side at de har møtt på noen utfordringer i hva som deles. Erfaringsdeling i stor gruppe blir lett litt overfladisk snakk samtidig med at tiden ofte går bort på å diskutere frustrasjoner. Hun uttrykker at drøftingene i mindre grupper i større grad problematiserer det læreren konkret holder på med: *Jeg føler i hvert fall at det er ikke noe farlig å prate om eller drøfte hverken vanskelige ting eller interessante ting. Og så i de prosjektene så har vi jo både hatt jobbing i mindre grupper hvor vi har drøfta og diskutert mye rundt det vi har holdt på med, og plenumsdiskusjoner også, noen ganger litt for lite egentlig i stor gruppe.* Vi oppfatter det slik at pedagogisk forum har sine temaer og sitt innhold og teamtiden sitt innhold, og dette bekrefter læreren. Hun ser ingen umiddelbar kobling mellom disse arenaene og sier: *Ikke alltid – slett ikke alltid. Ofte så er jo teamtiden veldig lokal.* Videre ønsker vi at læreren utdyper innholdet i teamtiden: *Alt fra elevsaker, til ordning av timeplanen, planlegging av tema og sånne ting.* Om teamtiden brukes til å snakke om det de observerer og tenker på i forbindelse med arbeidet med klasseledelse svarer læreren: *Jeg har ikke snakket med noen om dette – jeg reflekterer nå sammen med dere. Det er det som er så dumt med sånne prosjekter. Vi får aldri helt tid til å lande det helt med hverandre.* Wells (i Roald, 2012) påpeker at erfaringsdeling er et sentralt område i kunnskapsutvikling. Kunnskapsbygging er i følge han viktig for at alle deltakere ser sammenhenger i fellesskap slik at den enkelte til syvende og siste kan endre sin egen

forståelse knyttet til en aktivitet. Der læreren etterlyser mer refleksjon tenker vi det handler om at refleksjonene ikke alltid går i dybden. Lærernes egne erfaringer bør jobbes godt med i fellesskap slik at kunnskapsbyggingprosessen ikke stopper opp. Dysthe (2001) på sin side er opptatt av at det å kunne stille autentiske spørsmål og å lytte til andres meninger blir viktig for å kunne utvikle kunnskap. Det å ha en mottaker som gir respons kan derfor bli et vesentlig ledd for å skape mening og aktivere forståelse (Bakthin, i Dysthe, 2001). Der skolens ledelse på den ene siden ønsker å jobbe aktivt med kunnskapsbygging bør en likevel være oppmerksom på at den ikke alltid blir sosialisert og delt slik den burde, og faren kan bli at det tause forblir hos den enkelte lærer (Nonaka & Takeuchi, 1999, i Roald, 2012). God ledelse for å påvirke og angi refleksjonenes retning ser ut til å bli et viktig element i prosessen. Gjennom våre informanter kan det virke som de dype refleksjoner om pedagogisk praksis i klasserommet uteblir.

I tillegg til kollegaobservasjon praktiserer skolen skolevandring. Ledelsen opplever at de får innsikt i lærernes skolehverdag, og at de på denne måten får mulighet til å følge opp og gi konkret tilbakemelding til den enkelte lærer. Lærerne på sin side opplever ikke samme nytteverdi, men uttrykker at kollegaobservasjon i større grad gir dem utvikling og læring. En lærer sier i denne sammenheng når hun beskriver forskjellen mellom ledelsens skolevandring og tilbakemelding fra kollegaer: *Jeg innbiller meg at hun (rektor) er der vel for å bygge meg opp på en måte. Hun er veldig flink til å si masse positivt. Men den andre (kollega) prøvde også å fortelle meg noe konstruktivt. Det er alltid veldig – hør meg riktig - jeg elsker å få skryt, men jeg fikk nok kanskje noe mer å tygge på av min kollega.* Vi oppfatter det slik som hun sier, at lærerne lærer selv om de ikke bringer det på banen i refleksjon. I arbeid med klasseledelse veksler lærerne mellom eksplisitt og taus kunnskap der de på den ene siden observerer hverandre og gir konkrete tilbakemeldinger, og på den andre siden får lærerne kunnskap og erfaringer som er subjektiv og taus (Nonaka & Takeuchi, 1999, i Roald, 2012). Lærerne forteller at de gjennom observasjon fikk mye nyttig input til sin egen undervisningspraksis, men at det ikke nødvendigvis var innenfor områdene de observerte hverandre på og heller ikke at de delte dette med hverandre. Når læreren blir spurt om hun konkret fortalte hva hun så i sin observasjon svarer hun: *Jeg diskuterte ikke det, men jeg kunne ta det opp på en penere måte enn nå.* Læreren viser her at hun tydelig har ervervet kunnskap, men at den forblir taus hos henne. Det blir vanskelig å kritisere sine nærmeste kolleger. Den tause kunnskapen forblir taus så lenge den ikke deles og her opplever vi at vår informant har litt å hente. Dialog og samhandling blir viktige virkemidler for å gjøre taus

kunnskap eksplisitt. Å utvikle kunnskap i klasseledelse blir personlig i større grad enn det å jobbe med for eksempel skriving. Gjennom observasjon av sine egne vil det bli vanskeligere å være personlig og samtidig profesjonell. Dette kan være et tegn på det Hargreaves (1994) betegner som kunstig eller påtvunget kollegialitet. En slik samarbeidsform kan føre til at arbeidet blir begrenset og konstruert, som igjen gir lite fleksibilitet og spontanitet.

På spørsmål om hva som har gitt størst læringsutbytte svarer læreren: *Det tror jeg er rett og slett at vi var så konkrete i hele løpet, at vi skulle ha fokus på oppstart og overganger til neste aktivitet i timen og avslutning. At jeg fortsatt bærer det med meg. At jeg er veldig tydelig på oppstart, for der var jeg ikke før. For vi har jo ikke noe klokke eller noen ting som ringer så avslutningene våre ble litt sånn: "Å, ja nå går elevene mine da er jeg nok ferdig". Altså, det var litt sånn noen ganger. Det tror jeg vi har blitt mye flinkere på alle sammen – at vi nå har en sånn klokke nært, at vi har noen klare rutiner. Det har nok hjulpet ikke minst elevene, på en sånn skole som vi har – at vi har blitt tydeligere. Jeg har blitt en tydeligere lærer. Vi oppfatter her at læreren ser nytteverdi og mening i et praksisnært arbeid i den skolebaserte kompetanseutviklingen og at utviklingsarbeid i en samarbeidende kultur kan fremme kollektiv kunnskapsutvikling. Det læreren sier her er at hun har fått en individuell innsikt gjennom utvikling av felles kunnskap (Wells i Roald, 2012). Vi tenker at hennes nye personlige innsikt vil kunne danne grunnlaget for nye personlige erfaringer. På denne måten vil kunnskapsutviklingen bevege seg i en spiral og være utgangspunkt for nye handlinger.*

I kollegaobservasjonene som lærerne gjennomførte, ble det gjort avtaler på teamene om innhold og tidsbruk, og de samarbeidet deretter i par og observerte hverandre i klasserommet. Video-observasjonene ble gjennomført i det enkelte klasserom av den enkelte lærer som administrerte videokameraet selv. Filmene ble vist i mindre grupper og av og til i fellestiden for hele personalet. Våre informanter forteller også at i det videre arbeidet med skriving, vil samarbeidet i hovedsak skje i faggrupper - altså på tvers av trinn. Rektor beskriver organiseringen av arbeidet med skriving slik: *Og så er det å få jobbe sammen med de andre lærerne, for vi har delt dem inn på tvers, sånn at det er en realistgruppe og så er det en språkgruppe og en norskgruppe og det betyr at du får jobba på tvers av trinnene. Og det tror jeg at de liker godt. Og så er det en guttegruppe, realistene, og de tror jeg er veldig glade for at de endelig skal få jobbe sammen.* Organisering av lærerne i grupper på tvers av fag og trinn, ser ut til å være et strategisk grep fra skoleledelsens side. Rektor gir uttrykk for at lærerne er vant til å jobbe på tvers, og for oss kan det virke som dette er en del av

skolekulturen. Hargreaves (1994) tenker at et kollegium som organiserer seg på tvers av trinn, som tar kollektivt ansvar for elevene og innehar høy fleksibilitet, lettere vil kunne forstå hverandres undervisningspraksis. Lærerne på skolen i vår case er tydelig vant med å samarbeide både på tvers av trinn og fag. Vi tror at en slik samarbeidskultur vil kunne bidra til å motvirke tendenser til det Hargreaves kaller balkanisering. Vi synes ledelsen i vår case klarer å variere sammensetningen av samarbeidspartnere godt. Vi tror derfor det vanskelig vil kunne danne seg en balkanisert kultur i dette samarbeidsklimaet, fordi de ansatte er åpne for variasjon i både samarbeidsformer og samarbeidspartnere. Rektor forteller: *Det er i ped.forum at alle utviklingsprosjekter er et tema. Og vi har ikke vært en skole som har satset mye på fagteam fordi vi har hatt en profil som har gått på at vi har jobbet på tvers av team. Så det er i pedagogisk forum det er de pedagogiske debattene.* I intervjuet gir rektor inntrykk av å ta et tydelig lederskap. Viktige elementer for henne ser ut til å være fleksibilitet og effektivitet. Hun gir uttrykk for at hun ønsker at lærerne skal utvikle kunnskap og utnytte samarbeidstiden godt. I dette ligger også et uttalt ønske om å utvikle kunnskap om god klasseledelse. Lærerne på sin side forteller om en hektisk hverdag og at de i utviklingstiden ikke alltid er like engasjerte. Ressurslærer sier: *Og den største motstanden er at ofte har vi møter på onsdag klokken to. Da kommer lærerne dinglende inn, slitne, klarer ikke helt å lande, husker ikke helt hva vi gjorde og har ikke prioritert å være på i forhold til det.* Det blir viktig for lederteamet å etablere et samlingspunkt der de ansatte ser nytteverdi, og at det gir utvikling for den enkelte. Vi mener her at skoleledelsen bør balansere mellom ønsket om utvikling og behov for forbedring med lærernes opplevelse av travle hverdager som kan gå på bekostning av deres engasjement i endringsprosessen. Vi ser tegn på det Hargreaves (1994) kaller påtvunget kollegialitet. Samarbeidsrelasjonene mellom lærerne ved skolen ser ikke nødvendigvis ut til å være spontane og frivillige. Samarbeidsarenaene er bundet til faste tider og steder, initiert og planlagt av ledelsen og med forutsigbarhet knyttet til målsettinger. Vi forstår gjennom intervjuet med rektor at hun balanserer mellom å legge til rette for planlagt samarbeid samtidig som hun ønsker å ivareta lærernes spontanitet og fleksibilitet. Hun sier: *Ett område handla om organiseringen av skolen og det var veldig - jeg synes det var veldig tøft sjøl. De ønska blant annet mer tid til at de kunne se hverandre og planlegge sammen. Og det betydde jo at møter som jeg hadde lagt i arbeidstida - de måtte ligge helt andre steder. Og det betydde noe for de som kommer inn på møter her også. Så det var jo en stor endring for meg. Men det har vel egentlig gått seg til. Så en mellomløsning har vi kommet fram til.* Vi opplever at vår rektor er flink til å fange opp, se den enkelte lærer og gi dem rom for egenutvikling i fleksible samarbeidsformer.

Rektor beskriver hvordan hun tenker rundt arbeidet med kulturen ved skolen og hvordan hun mener det påvirker skolens resultater: *Jeg tenker at det arbeidet som er gjort på denne skolen, handler om den felles kulturen som det er viktig å ha på denne skolen. Holdninger til elever - hvordan er vi med elever, og hvordan er vi med foreldre? Det handler veldig mye om det, om Toppenn-kulturen. Jeg har vært veldig forsiktig med å si at hvis vi gjør sånn så tror jeg at det blir gode resultater, fordi jeg tror på det langsiktige. Hvis vi klarer å jobbe på en måte som gjør at elever trives og inspireres, så kommer de resultatene etter hvert. Så jeg er nok ikke så fokusert på resultatene som kanskje mange rektorer er.* Rektor peker her tilbake på det Berg (1995) sier om å styre i skolen og til lærernes yrkesetos.

5.5 Forskningsspørsmål 4

Hvilke faktorer er vesentlige for å skape engasjement hos lærere for skolebasert kompetanseutvikling?

Informantene våre gir uttrykk for at lærernes engasjement ser ut til være viktig for hvordan de forholder seg til den skolebaserte kompetanseutviklingen og at praksisnært kvalitetsutviklingsarbeid fremmer størst nytteverdi hos lærerne. Lærer uttrykker det slik: *For vi føler jo alltid at når det kommer fra nasjonalt hold så skal alle inn i en bås og så blir vi enige om at vi trenger jo ikke det. Som regel blir vi det, men der er det mye diskusjoner. Alltid! Og så går vi som regel fra møtet og er enige om at vi får lov til å være oss selv, men vi skal ta inn noen andre syn på det eller noen andre retningslinjer - perspektiver.* Rektor forteller at hun, i et tidligere utviklingsprosjekt, så at engasjementet hos lærere ble viktig: *Jeg tror de kjenner på at det er vi som har fått til det, og det er en god opplevelse. Vi har ønska det og vi har fått det til.* Ressurslærer forteller samtidig at dette ene prosjektet ble litt «svevende» fordi de ikke kom «helt ned på bakkeplan». Samtidig sier ressurslæreren at hun opplever arbeidet med klasseledelse som “ordentlig nedpå” i betydningen praksisnært og relevant. Rektor og ressurslæreren setter her ord på betydningen av relevans for å engasjere lærerne. Vi ser at et godt utgangspunkt for å skape engasjement hos lærere ligger i at behovet for endring kommer fra lærerne selv. Lærerne ved skolen fikk i stor grad lov til å være med og bestemme hvilket satsingsområde skolen skulle arbeide med i UiU. Informantene våre gir uttrykk for at lærernes meninger og synspunkter knyttet til endringsbehov ble lyttet til av skoleledelsen, og lærernes handlingsteorier ser ut til å ha blitt engasjert. Valg av satsingsområde kom innenfra og nedenfra og kan ha bidratt til en gjennomgående positiv

holdning til endringsarbeidet. Dette samsvarer godt med Robinsons (2014) perspektiv på betydningen av å engasjere læreres handlingsteorier for å etablere en omforent forståelse for endring. Intensjonsnivået ser ut til å styrkes gjennom å la lærerne delta aktivt i de ulike fasene av utviklingsarbeidet (Nonaka & Takeuchi, 1999, i Roald, 2012).

Videre ser vi det som betydningsfullt at lærerne opptrer som endringsagenter i eget forbedringsarbeid, og at de får definere utviklingsskrittene i fellesskap. Dette er tilfelle ved Toppen ungdomsskole. Ressurslæreren sier: *Og så ledet jo også det til at vi begynte å diskutere oppstart, okay hvordan gjør vi oppstart sånn at vi får sett hver enkelt så vi hvert fall i starten av timen da får man sett alle sammen.* Vi opplever at lærerne i stor grad er med på å gi retning til forbedringsarbeidet med klasseledelse. Gjennom kollegaobservasjon observerte gruppene hverandre i tilknytning til oppstart og avslutning av timer. En av gruppene så på hvordan de fordelte oppmerksomhet på alle elevene. Observatørene fulgte med på hvem i klassen som ble sett og hørt av læreren. Dette ledet til at gruppen diskuterte oppstart av undervisningsøktene, og hvordan de som lærere la vekt på å se hver enkelt elev i starten av timen. På spørsmål om hvordan diskusjonene utviklet seg, svarer ressurslæreren at kvaliteten på diskusjonene varierte fra gruppe til gruppe. Ressurslæreren var selv på en gruppe med lærere som engasjerte seg i diskusjonene og delte sine erfaringer og refleksjoner. Hun beskriver hvordan hun i diskusjonene med de andre lærerne ble oppmerksom på hvordan hun kunne benytte situasjonen rundt det å ta fravær til å hilse på alle elevene og se hver enkelt. Tidligere hadde hun hatt fokus rettet mot tydelig og rask oppstart av timene. Det ressurslærer her peker på er betydningen av autonomi i utviklingsprosesser (Nonaka & Takeuchi, 1999, i Roald, 2012). Autonomi ser også ut til å ha betydning for at lærere kan delta med sin egen kompetanse i kompetanseutviklingen. Det ligger en drivkraft og tillit i autonomien (Lai, 2013) som vi mener ser ut til å motivere og engasjere grupperefleksjonene i etterkant av kollegaobservasjoner.

Som det kommer frem i tidligere forskningsspørsmål, ser vi betydningen av at lærerne gjør sin tause kunnskap eksplisitt. Lærerne ved skolen sitter inne med ikke-verbal kunnskap og kompetanse som vil være nyttig å dele gjennom dialog og verbalisering i utviklingsprosesser (Nonaka & Takeuchi, 1999, i Roald, 2012). Vi oppfatter at våre informanter mener at kollegaobservasjon kan være en positiv arbeidsmåte for å gi lærere grunnlag for å reflektere over praksis. Observasjon kan etter vårt syn forstås som det Nonaka & Takeuchi kaller sosialisering hvor taus kunnskap hos en lærer gjennom observasjon blir til taus kunnskap hos

en annen lærer. Dette synes å motivere og engasjere lærere i endringsprosessen. En av våre informanter synes å bekrefte dette gjennom en sin positive opplevelse av kollegaobservasjon: *Min første opplevelse var at det er så spennende å se på andre lærere underviser at dette burde vi gjort hele tiden. Fordi uansett om det er mye eller lite så er det mye å ta med seg - til egen måte å gjøre det på.* På spørsmål om hva observasjonene fikk av betydning for hennes egen undervisning, svarer hun at hun ble klar over hva hun ikke burde gjøre selv: *Han var veldig flink til ikke å høre. Han stilte spørsmål som han besvarte selv. Det var han veldig god på. Og det så jeg at elevene ble veldig demotiverte av.* Hun understreker at dette egentlig ikke var del av det hun skulle observere: *Men det jeg lærte noe av, var jo noe jeg ikke skulle observere.* Læreren sier at denne måten å jobbe på er etter hennes mening svært nyttig. På spørsmål om hvorfor det oppleves nyttig sier hun: *For det første fordi vi er så lukka inne i våre egne rom vi lærere. Det er så godt å få en slags aksept på at, å ja, det er sånn det er å være lærer. Jeg gjør det helt på ordentlig. Og så det å sitte bak og se hvordan elevene - hvor lite eller hvor mye som skal til før de gjør noe helt annet. Og hva som skal til for at de skrur på og er i læringsmodus. Det der med når du har sånne mitraljøs spørsmål – så klarer de å få med seg de to første og så forsvinner de. For da vet de at det ikke noe vits i å følge med likevel. Men hvis du tar deg tid og tør å la det være stille i klasserommet til noen svarer – hvor mye de liksom sitter og nikker litt da. Synes det var gull – synes det er trist at ikke alle lærere tør.* Norske lærere har en lang tradisjon for å ha høy grad av autonomi i yrkesutøvelsen (Mausethagen & Mølstad, 2015). Denne autonomiorienteringen kommer blant annet til uttrykk i skolens endrings- og utviklingsarbeid ved at lærerne ønsker å definere egne endringsbehov. Det kan synes som at fordi lærere generelt er en autonomiorientert yrkesgruppe, blir de avhengig av autonomi for å skape indre motivasjon og engasjement for utviklingsarbeid i skolen. For å kunne ta i bruk sin kunnskap og kompetanse, hevder Lai (2013) at arbeidstakere både må ha tillit til egen kompetanse, men også oppleve å få tillit gjennom muligheter og handlingsrom til å ta selvstendige valg. Inspektøren ved skolen i vår undersøkelse opplever at det var åpne og ærlige diskusjoner mellom lærerne i arbeidet med klasseledelse. Hun roser rektor for å bidra til å skape en kultur for at lærerne skal kunne stille kritiske spørsmål og si meningene sine. Dette harmonerer godt med betydningen av tillitsrelasjoner i organisasjoner slik Bryk & Schneider (2002) diskuterer.

Rektor på sin side understreker tydelig at lærerne først og fremst fikk positive bekreftelser på egen klasseledelse. Hun sier: *Jeg skjønnte at dette hadde vært en god opplevelse. Lærerne her er jo flinke med elever så i utgangspunktet vet de nok at de har gode opplevelser. Noen*

ganger så trenger man de bekreftelsene for man får nesten aldri nok bekræftelse, og det er jo viktig å få bekræftelser. På spørsmål om hun syntes lærerne utfordret hverandre i diskusjonene i etterkant av observasjoner sier hun: *Det er en bekræftelse, og det er godt å få den, men det er ingen utfordring i det. Du er i den komfortsonen og kanskje de som hadde brukt skjema, de ble utfordra litt.* Med skjema henviser hun til et observasjonsskjema fra nettsidene til udir.no, som noen av gruppene valgte å bruke for å vurdere egen undervisningspraksis. Hun sier videre: *De som hadde trengt skjemaet, de brukte det jo ikke. De som hadde brukt skjemaet var de som var trygge på at dette kan de og da er jo det enda mer spennende å svare på litt sånn utfordrende spørsmål, men utvikling blir det ikke.* Vi stiller spørsmål ved om lærernes autonomi kan true behovet for kritisk refleksjon over egen og andre læreres undervisningspraksis. Det kan synes som at lærergruppene ved vår skole ikke i tilstrekkelig grad utfordrer gjeldende praksis. Gruppene blir etter rektors syn gjennomgående preget av bekræftelser lærerne i mellom. Indirekte bekrefter læreren dette. Under observasjonen av en kollega, legger hun merke til at lærerkollegaen åpenbart har en undervisningsvane hun sier hun syntes var vanskelig å påpeke i tilbakemeldingene til denne læreren. Hun velger bevisst å ikke si noe om dette fordi hun ikke vil fornærme eller såre sin kollega. Inspektøren sier: *Alle sammen sitter jo med taus kunnskap som ikke alle de andre får ta del i med mindre en inviterer inn i klasserommet.* Hargreaves (1994) påpeker betydningen av kollektivt ansvar gjennom at lærere viser tydelige tegn til at alle skolens elever er alle læreres ansvar. Når lærere tar kollektivt ansvar samarbeider de for å oppnå noe sammen. Et kollektivt ansvar innebærer også å stille kritiske spørsmål ved andre kollegers undervisning, fordi det nettopp gavner elevenes læring. Vi ser ikke at lærerinformantene i vår case tar dette kollektive ansvaret. Vår informant velger i stedet en lettere utvei ved å unngå den kritiske refleksjonen knyttet til sin kollegas undervisning. Dermed ser det ut til å bli slik rektor registrer; det blir mye bekræftelser av hverandre, og lite utvikling. Vi savner informasjon og utdypning av kompetansemiljøets rolle mens skolen var i pulje i UiU. Ingen av våre informanter kunne fortelle om høgskolens rolle, og støtten fra høgskolen kan virke på oss som noe perifer. Her tenker vi at høgskolen kunne vært en «kritisk venn» for å bidra til å sette fart i noen flere kritiske refleksjoner i lærerkollegiet etter observasjonene.

Vi ser i vårt materiale at også tid er en faktor som kan bidra både til å skape engasjement hos lærere, men som også kan begrense det. Ressurslærer uttrykker at lærerne ofte synes at skolens utviklingsarbeid er interessant og at de ser potensialet i det og hun sier: *Men så kommer den der hverdagen, og så får de ikke liksom gjort det helt ordentlig.* Ressurslærer

mener at utfordringen blir å samle kollegiet slik at alle blir «hektet på» når det stadig er noen borte: *Da blir det sånn hele tiden å starte på nytt for det er noen som ikke aner hva vi holder på med, og det er en utfordring.* Ressurslæreren sier det er en utfordring å jobbe godt pedagogisk i pedagogisk forum fordi lærerne kommer slitne og utmattet etter en lang dag med undervisning: *Men det med videoobservasjon - alle var positiv til det som metode. Men de syntes de hadde altfor liten tid i hverdagen sin til å gjøre det ordentlig, og sånn er det jo nå også for nå holder vi på med sånn lesson study-opplegg.* På spørsmål om ny kunnskap om god klasseledelse deles i personalet når enkeltlærere eller ressurslæreren har vært på kurs, svarer læreren: *Det burde man jo gjerne satt av et sånt ped.forum til, men da er det så mye annet man skal igjennom. Jeg synes vi forter oss for mye.* Det våre informanter her er inne på er tegn på det vi tidligere har vært inne på knyttet til læreres individualisme. Lærenes store arbeidsbyrde og ansvar, kombinert med høye forventninger utenfra ser ut til å påvirke drivkraften i utviklingsarbeidet. Faren ved mangel på tilstrekkelig tid og kapasitet i utviklingsprosesser i skolen, kan være at lærere velger å jobbe alene for best mulig å kunne utføre sine daglige plikter i klasserommet (Hargreaves & Fullan, 2012). Behovet for å trekke seg tilbake til klasserommet kan bli større enn ønsket om å delta i kollektive læringsprosesser på arbeidsplassen dersom tidspresset blir for stort. Informantene våre peker på at det er en utfordring å få med alle og at ved å sette av god nok tid mener de at sjansene for å få med alle lærerne vil bli større. Med det mener vi å se betydningen av å arbeide med ett satsingsområde som spanner over lengre tid, men også at tiden i lærernes fellestid blir benyttet godt.

5.6 Syntese

Kompetanseutvikling

Læreres engasjement for skolens utviklingsarbeid er, slik vi ser det i vår undersøkelse, nært knyttet til lærernes opplevelse av arbeidet som praksisnært, relevant og meningsfylt. I tillegg ser vi betydningen av at det settes av nok tid og at tiden lærerne og ledelsen har til disposisjon benyttes godt. Arbeidet ser ut til å engasjere mest når det tar utgangspunkt i lærerens egne kunnskaper og erfaringer. Samtidig ser vi at lærere og ledelse må innhente ny informasjon som grunnlag for å utfordre og utforske egen undervisning. Rektor setter sine ord på nettopp dette: *Ja, jeg kan jo tenke mitt fordi jeg alltid er på det der at jeg vil at noe skal være i utvikling, men jeg har tenkt at kanskje er det okay at det ikke er det, men at det ble de bekreftelsene. Kanskje er det ålreit med en periode hvor du gjør det og hvor det ikke er sånn*

hele tida at du skal videre og du skal dyttes utfor. Så jeg tror nok at jeg hadde lagt inn noen føringer som hadde gjort at det var noen utfordringer i det, men jeg tenker at kanskje må jeg reflektere litt over det at jeg alltid er der og pusher så veldig.

Ledelse

Et godt ledergrep ser ut til å være at skoleledelsen legger til rette for at lærere observerer hverandres praksis som grunnlag for refleksjon over kvalitet i undervisningen. Det ser også ut til at observasjonene engasjerer og motiverer lærerne. På den annen side kan det virke som refleksjonene lærerne i mellom forblir på det bekreftende planet. Med det mener vi at refleksjonene ikke ser ut til å utfordre lærernes antakelser om egen undervisning, selv om intensjonen er videreutvikling av praksis. Dette tydeliggjør behovet for at skoleledelsen angir retning og tydeliggjør intensjonen med arbeidet. Et annet sentralt ledergrep som ser ut til å ha hatt betydning ved skolen i vår undersøkelse, er skoleledelsens tillit til og ansvarliggjøring av ressurslæreren. Ressurslæreren har slik vi forstår det høy tillit og legitimitet i lærergruppa samtidig som hun har fungert som støtte for skoleledelsen. Ressurslærer ser ut til å ha vært et bindeledd mellom intensjoner og målsettinger og det praktiske endringsarbeidet i klasserommet. Forankringsarbeidet med klasseledelse ser ut til å ha vært en prosess der eierskap står sentralt. Vi tenker det handler mye om rektoren og hennes ledelse av skolens tidligere utviklingsarbeid. Samtidig blir ressurslærerens rolle betydelig.

Kultur

Skolens felleskultur ser ut til å danne fundamentet for utviklingsarbeidet i vår case. Rektor fremhever at hun er opptatt av å høre lærernes stemme og at utviklingsarbeidene i stor grad er fellesskapsorientert. Kollektivt ansvar ser ut til å være godt etablert på Toppen ungdomsskole. Samarbeidsrelasjoner på tvers av trinn og fag ser ut til å styrke båndene mellom lærerne og samtidig danne åpenhet for å prøve ut nye metoder. Vi mener å se stor grad av fleksibilitet og spontanitet, men at lærerne mangler øvelse i å gjøre dypdykk i refleksjonene. Kritisk refleksjon i etterkant av observasjonene ser av den grunn ut til å utebli. Rektor modellerer og forventer tillit ved å delegere oppgaver til ressurslærer, og relasjonell tillit synes derfor å stå sentralt i vår case. Våre informanter uttrykker et behov for tilstrekkelig tid til alle deler av skolens oppgaver.

5.7 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Kvale & Brinkmann (2009) diskuterer definisjon av validitet og sier at i samfunnsvitenskap dreier det seg om metoden undersøker det den skal undersøke, altså om den er *gyldig*. De mener at validitet ikke hører hjemme i en spesiell del av undersøkelsen, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen som deles inn i syv stadier; *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Det blir viktig å stille seg kritisk og synliggjøre sine motiver i alle disse stadiene. Vi har gjort forsøk på å sikre disse stadiene av validitet ved å vise våre motiver i alle deler undersøkelsesprosessen. Gyldigheten av våre data mener vi styrkes gjennom å belyse problemstillingen ved å bruke ulike teorier og flere kilder med ulike perspektiver på skolebasert kompetanseutvikling. Der funnene fra to ulike kilder har to like funn vil det i større grad være med på å sikre validitet, og siden informantene i vår undersøkelse i stor grad bekrefter hverandre ser vi at dette styrker vår undersøkelse.

Intervju som metode kan gi noen begrensninger i forhold til informantenes svar, og vi var bevisste på begrepsavklaringer allerede i intervjuguiden. Spesielle begreper ble gjort om til et enklere språk, men vi merket i intervjuene at vi likevel måtte avklare og forenkle mer undervegs. Det kan også ha vært forskjell på hva lærerne og rektor sier at de gjør og hva de faktisk gjør. Vi ser at gyldigheten av svarene som ble gitt kunne stå i fare, men ved å avklare begreper, formål med studien og ved at vi var to forskere som hele tiden kunne kontrollere, mener vi at validiteten likevel er ivarettatt. En annen fare var også om våre informanter ville gi et bilde av arbeidet slik de tenkte at vi som forskere gjerne vil høre det. Dette var vi ikke i stand til å undersøke gjennom intervjuer alene. I denne forbindelse er det også naturlig å stille spørsmål ved om informantene våre i tilstrekkelig grad kan sies å representere skolen som helhet. Dersom vi skulle sikret gyldigheten i informantenes svar fra intervjuet, kunne vi gjort observasjoner og gjennomført refleksjonsnotat blant et større antall lærere i tillegg. Vi valgte å begrense oss til intervju som metode. Vi ser at vi får et utsnitt av vårt forskningsfelt, og et tilstandsbilde hos noen informanter ved *en* skole. Vi tenker at intervju som metode passer godt i vår undersøkelse og at den har hjulpet oss til å finne gyldige og fyldige beskrivelser av fenomenet skolebasert kompetanseutvikling.

Med *kommunikativ validitet* mener Kvale & Brinkman (2009) at gyldig kunnskap bestemmes gjennom deltakernes argumenter i en samtale - altså gjennom dialog. I vår undersøkelse har vi diskutert vårt materiale med hverandre og med vår veileder og dermed trukket inn flere deltakere i vårt arbeid med oppgaven. Kritisk drøfting av problemstilling så vel som innhold i

vårt materiale, har gjort oss oppmerksomme på styrker og svakheter i oppgaven. Spørsmålene som stilles i forskningsprosessen blir i følge Kvale & Brinkmann avgjørende for om vi får gyldige svar, og spørsmål som *hva* og *hvorfor* bør stilles før *hvordan*. Hvis informantene ikke forteller sannheten rundt fenomenet som studeres vil det likevel være et uttrykk for en subjektiv oppfattelse av seg selv, og informasjonen som gis vil likevel være en gyldig sannhet. I intervjusituasjonen gikk vi noen ganger utenfor intervjuguiden og ble med informanten på en refleksjonsreise. Informantenes refleksjonsprosess og drøfting underveis i intervjuet mener vi styrker troverdigheten i vårt materiale.

I fenomenologisk forskning erstatter en ofte reliabilitet med *pålitelighet* (Postholm, 2010). Om analysen vår forsvare våre fortolkninger blir vesentlig i forhold til analysefasen. Målet vårt har vært å oppnå frem til en autentisk forståelse av informantenes erfaringer. Vi har forsøkt å reprodusere og gjenta informantenes erfaringer på en balansert og objektiv måte uten våre forutinntatte synspunkter. Våre valg av informanter ble viktig for hvordan ulike sider av problemstillingen ble belyst. Informantene var informert om tematikken i intervjuet på forhånd, men de fikk ikke spørsmålene i forkant fordi vi ønsket lærernes og rektors spontane respons. Vi var begge til stede under gjennomføringen av alle fire intervjuene, men vi byttet på hvem som ledet intervjuet. Den som var tilhører og observatør hadde i tillegg anledning til å komme med innspill og oppfølgerspørsmål der det falt seg naturlig. Som forskere fortolker vi uttalelsene fra våre informanter i vår kontekst og ut fra våre erfaringer, og vi vil kunne stå i fare for å påvirke svarene vi får gjennom ledende spørsmål. Vårt ønske om å ivareta høy grad av pålitelighet i intervjufunnene vil kunne svekke kreativitet og variasjon i intervjusituasjonen ved å vektlegge for sterk grad av objektivitet. Forskers mulighet for å lage sin egen stil og kunne improvisere med oppfølgerspørsmål underveis vil derfor kunne øke kreativiteten (Kvale & Brinkmann, 2009). Vår subjektivitet vil alltid være til stede i et kvalitativt intervju, men vi mener likevel at reliabiliteten i vår undersøkelse er styrket ved at vi har vært to forskere med ulike meninger og intervjustil som kunne diskutere og ta avgjørelser sammen underveis. En av oss arbeider med ungdomstrinnsatsningen til daglig. På den ene siden er det en styrke at en av oss har god forhåndskunnskap om innhold, bakgrunnsdokumenter og gjennomføring av satsingen. På den annen side mener vi at dette kan stå i fare for påvirke oppgaven vår. Faren er at vi kan miste noe av det kritiske blikket og at fokus kan bli liggende på jakten etter suksesshistoriene, det vil si at vi ser det vi ønsker å se (Popper, 1963). Da den andre av oss jobbmessig står utenfor både ungdomstrinnet og satsingen, mener vi at vi i større

grad sikrer og ivaretar et kritisk og nyansert blikk i intervjuguiden, under intervjuene, i analysen av intervjuene og i konklusjonen.

Det vil være større grad av pålitelighet der teksten og opptakene taler for seg selv heller enn at forskerens egne subjektive notater og referat blir det gjeldende. Vi var klar over at vi måtte skille våre personlige tolkninger og kommentarer fra selve intervjuet og lydopptaket slik at forskningsprosessen kunne fremstå så nøytral og objektiv som mulig. Ved å bruke båndopptaker lettet det jobben som intervjuer da oppmerksomheten hele tiden var rettet mot informantene fremfor å notere alt som ble sagt.

I etterkant av intervjuene fordelte vi lydopptakene og transkriberte dem i sin helhet. Det har hjulpet oss til å bli oppmerksom på ulike nyanser i materialet vårt. Vi har tidligere i masterstudiet erfart at viktige detaljer kommer tydeligere frem dersom intervjuet leses som tekst, og vi så også her at materialet var bedre egnet for vår analyse ved å transkribere. Vi var samtidig klar over at vi sto i fare for å redusere datamaterialet vårt. Kvale & Brinkmann (2009) sier at en transkripsjon er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, og det vil være situasjoner under intervjuet som ikke lar seg transkribere. Kroppsspråk, stemmeleie eller ironi kan være vanskelig å gjengi, noe vi var bevisste på. Ved å transkribere vårt eget materiale sikret vi oss likevel at enkelte detaljer som kunne være relevante for vår analyse kom til syne. Åpenhet, gjennomsiktighet og transparens i forskningsprosessen og metoder, samt å legge ved vedlegg som intervjuguide, mener vi sikrer påliteligheten i vår undersøkelse.

Vår undersøkelse gir oss et tilstandsbilde hos noen informanter ved en skole, og vi ser at vi får et utsnitt av vårt forskningsfelt. Spørsmålet er om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Vi vil først og fremst hevde at vår undersøkelse har lokal interesse for våre informanter og deres skole. I den forbindelse er det derfor naturlig å drøfte om undersøkelsen er internt *generaliserbar*. Fire informanter av et lærerkollegium på tjuefem er ikke mange og rektor er i tillegg en av disse fire. På den annen side mener vi den interne generaliserbarheten styrkes ved at undersøkelsen omfatter både ledelsen og lærere (Postholm, 2010). Ledelsens synspunkter og opplevelser er av betydning for å forstå intensjoner, hensikt og mål med valg av satsingsområde, arbeidsmetoder og prosesser. Lærernes perspektiver er vesentlig for å forstå hvordan arbeidet og prosessene oppleves av dem som er ment å skulle gjennomføre ønskede endringer i klasserommet. Den interne generaliserbarheten kan svekkes ved at lærerne i utvalget kan se ut til å representere lærere som er positive til skolens utviklingsarbeid og som har høy grad av

eierskap til arbeidet med klasseledelse og ungdomstrinnsatsningen. Det ville derfor styrket den interne generaliserbarheten dersom vi hadde flere informanter blant lærerne, deriblant lærere med kritiske meninger og holdninger til det undersøkelsen omfatter. Vi skal derfor være forsiktige med å hevde at undersøkelsen kan generaliseres internt, men fastholder at den gir et pålitelig bilde av den prosessen undersøkelsen forsøker å beskrive. Resultatet av undersøkelsen representerer en lokal sannhet med visse begrensninger, og i hvilken grad den har ekstern generaliserbarhet er usikkert. Undersøkelsen vår gir ingen konsekvente svar på hvordan skolebasert kompetanseutvikling skjer eller kan forstås i enhver skole i eller utenfor ungdomstrinnsatsningen. Vi kan imidlertid anta at undersøkelsen gir en sosial og historisk beskrivelse av skolebasert kompetanseutvikling ved en skole i satsingen som kan være et nyttig bidrag for andre skoler og skoleeiere. Vi mener at undersøkelsen vår kan gi skoler i påfølgende puljer i UiU nyttig informasjon om hvordan arbeidet kan fortone seg og oppleves. Vi mener derfor at undersøkelsen forhåpentligvis kan gi gjenkjennelse for andre i liknende situasjoner, og på denne måten ha en viss, men begrenset, ekstern overføringsverdi.

Vi beskriver våre funn og implikasjoner i kapittel 6.

6. FUNN OG KONKLUSJONER

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene av undersøkelsen sett i lys av problemstillingen. Formålet med studien har vært å forstå fenomenet skolebasert kompetanseutvikling og undersøke hvilke erfaringer skoleledere og lærere gjør seg i kompetanseutviklingen. Utviklingsarbeid er et komplekst fenomen å studere fordi det innebærer komplekse samhandlingsmønstre mellom unike deltakere. Vi vil minne om det fenomenologiske designet som ligger til grunn for vår oppgave. Konklusjonene vi trekker bør derfor forstås som informantenes tolkning og forståelse av de funnene vi gjør rede for. Vi ser at funnene våre ikke alltid vil være bestemmende for alt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling, men det er disse årsakssammenhengene som vi mener å tro var gjeldende i vårt datamateriale.

Vi vil videre i kapittelet redegjøre for våre funn og konklusjoner for å besvare problemstillingen vår, og vi drøfter eventuelle implikasjoner for nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledelse og for videre forskning.

6.1 Funn

Problemstillingen for denne studien har vært:

Hvilke erfaringer gjør skoleledere og lærere seg i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?

Studiet har avdekket flere relevante funn. Vi vil nå oppsummere disse innenfor rammen av forskningsspørsmålene for studien.

Hvordan oppfatter skoleledere og lærere at innføringen av Ungdomstrinn i utvikling påvirker lokalt arbeid med skolebasert kompetanseutvikling?

Våre informanter oppfatter at idéen om skolebasert kompetanseutvikling slik den benyttes i UiU er kompleks og krevende, og at et slikt nasjonalt initiativ stiller høye krav til ledelse i skolen. Ledelse og lærere ved skolen i vår studie oppfattet UiU som en satsing de ble pålagt utenfra å delta i og at det forstyrret det pågående utviklingsarbeidet med vurdering for læring ved skolen. De uttrykker at det allerede pågående arbeidet måtte settes på vent eller legges på is for å skape tid og rom for å arbeide med satsingsområdet i UiU. Denne forståelsen mener vi ikke harmonerer med UiU fordi satsingen bygger på forståelse av organisasjonslæring og

vurdering for læring. Dette gir skoleledelsen god anledning til å skape helhet og sammenheng i utviklingsarbeidet. Vår vurdering er at lav forståelse og innsikt i satsingens intensjoner ser ut til å ha påvirket oversettelsesarbeidet i oppstartsfasen. Rektors fravær i en kritisk initieringsfase har også påvirket dette.

Hva har skoleledelsen gjort i initieringsfasen for å forankre arbeidet med klasseledelse i Ungdomstrinn i utvikling hos lærerne?

Det viktigste grepet skolen i vår studie ser ut til å ha gjort i forankringsarbeidet i initieringsfasen er å la lærernes opplevde behov for endring styre valg av satsingsområde og utviklingsområder innenfor dette. Skolen har i stor grad engasjert lærernes handlingsteorier godt hjulpet av en ressurslærer med høy tillit og legitimitet i lærergruppa. Rektor og ressurslærer har vært bevisste på å lytte til lærerne, slik at valgene de tok med hensyn til område for utvikling og arbeidsmetoder hadde grobunn i det kollektive lærerfellesskapet. Skoleledelsen er bevisst på hvordan de samhandler og interagerer med lærerne. Deres forståelse bygger på at endring og utvikling skal ta utgangspunkt i lærernes meninger og behov, og at de sammen med lærerne skal fatte de beslutningene som påvirker praksis i klasserommet. Vi oppfatter at rektor er grunnleggende opptatt av å lytte til lærernes forståelse og tolkninger og baserer sine beslutninger på felles forståelse av løsningsbetingelser og konsensus rundt løsningene. I de beskrivelsene vi får av våre informanter er det grunn til å anta at samtaler mellom lærere og mellom lærere og ledelse preges av åpenhet og dialogisk medvirkning (Dysthe, 2001). Rektor i vår case ser ut til å søke informasjon ved å sjekke ut synspunktene til lærerne. Hun gir selv uttrykk for egne synspunkter og resonnementer, men behandler dem som hypoteser heller enn som åpenbare sannheter. Det å engasjere lærernes handlingsteorier (Robinson, 2014) synes altså å være viktig for å forankre arbeidet med klasseledelse i UiU hos lærerne.

Hvordan utvikler lærere sin klasseledelse gjennom skolebasert kompetanseutvikling?

Skolen og lærerne i vår studie benytter observasjon som metode i den skolebaserte kompetanseutviklingen for å videreutvikle sin klasseledelse. Observasjonene benyttes som grunnlag for refleksjon i par og grupper i etterkant av observasjonene. Arbeidsmetoden utvikler seg gjennom arbeidet fra kollegaobservasjon og drøfting i par til videoobservasjon og drøfting i grupper. I tillegg benytter skoleledelsen skolevandring som metode for å gi lærerne tilbakemeldinger på undervisningspraksis. Mange lærere lar seg observere av kolleger og ved

hjelp av kamera, selv om de opplever metoden som krevende. Vi mener dette henger sammen med og kan begrunnes med at det ser ut til å være høy grad av tillit mellom lærere og mellom lærere og ledelse. Informantene våre uttrykker at det er tillit til å prøve, feile og utforske ny praksis og at dette er en kultur de har arbeidet med å bygge opp over lang tid. De positive tillitsrelasjonene ser ut til å gjøre at lærerne er innovative og tør å ta sjanser. Samtidig finner vi at det lærerne lærer av i observasjoner, ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk i refleksjonene dem i mellom. Refleksjonene i etterkant av observasjoner kan se ut til å bære preg av at lærerne i stor grad gir hverandre positive tilbakemeldinger og bekreftelser på undervisningen. Enkeltlærere sier i studien at de selv lærte av det negative de så hos kollegaene, men at de unngikk å ta opp dette i refleksjonene i etterkant. De utfordrende observasjonene ser i liten grad til å bli drøftet og diskutert lærerne i mellom. Rektor stiller spørsmål ved om dette gjorde at refleksjonene ble gode bekreftelser på lærernes undervisning, og at arbeidet manglet innovasjon og utviklingsperspektiv. Gjennom intervjuene i vår undersøkelse forsøkte vi å finne ut hvordan høgskolemiljøet hadde bidratt i prosessene skolen arbeidet med i den skolebaserte kompetanseutviklingen mens skolen var i pulje. Intervjuene gav oss ingen svar på hvordan kompetansemiljøet ble benyttet underveis i arbeidet. Det kan se ut som høgskolen har vært til lite støtte for arbeidet. Vi mener at kompetansemiljøet kunne bidratt til å sette lærernes observasjoner og refleksjoner i et mer kritisk søkelys for å få fram de problematiske sidene ved det lærerne observerte og erfarte. Dette ser ut til å sammenfalle med evalueringen av *Kunnskapsløftet - fra ord til handling* (Blossing m.fl, 2010). Evalueringen stilte den gang spørsmål ved den sterke vektleggingen av den eksterne kompetansen fra kompetansemiljøene i forhold til kompetansemiljøenes lave deltakelse i skolens daglige arbeid med utviklingsarbeidet.

Hvilke faktorer er vesentlige for å skape engasjement hos lærere for skolebasert kompetanseutvikling?

Vi finner at både ledelsen og lærernes engasjement må være til stede for få drivkraft i utviklingsarbeidet og for at det skal skje reell utvikling i klasserommet. Faktorer for å skape engasjement for den skolebaserte kompetanseutviklingen hos lærere ser ut til å henge sammen med i hvilken grad og på hvilken måte ledelse og lærere tar eierskap i utviklingsarbeidet. Eierskapet ser ut til å etableres gjennom forståelse av intensjon ved deltakelse, evne til å skape sammenheng med tidligere og pågående utviklingsarbeid, klargjøring av mål og involvering av alle ansatte. Skoleledelsen ved skolen vi har undersøkt, famler selv i starten for

å ta eierskap. Dette oppfatter vi henger sammen med svak forståelse for intensjon og mål samt uklare roller og ansvar i initieringsfasen. Selv om skolen famler ved oppstart, ser vi at ledelsen sammen med ressurslærer lykkes i å legge til rette for transparente og delte prosesser med lærerne. Medvirkning, medbestemmelse og medskapning ser ut til å øke lærernes engasjement og gi dem bedre forutsetninger for å ta og bevare eierskapet i utviklingsarbeidets ulike faser. Lærernes engasjement ser også ut til å henge sammen med opplevelse av relevans og nytteverdi for undervisningen. Vi finner at praksisnærhet er viktig for at lærerne skal oppleve ekte energi i arbeidet. Observasjon som metode gir lærerne en etterlengtet mulighet til å lære av hverandre gjennom nærhet til praksisfeltet og det daglige arbeidet i klasserommet. Læreres og ledelsens ønske og vilje til å lære, og læring tilpasset den enkelte, ser ut til å være vesentlig for å lykkes med å skape engasjement for skolebasert kompetanseutvikling.

6.2. Konklusjon

Toppen ungdomsskole utviklet arbeidet med klasseledelse i UiU med utgangspunkt i en kultur for læring og samarbeid som var bygget opp over lang tid. En skoleledelse med fokus på kollektiv utvikling, en ressurslærer med pågangsmot og høy legitimitet og tillit hos de ansatte og lærere som er åpne for læring, satte skolen i stand til å ivareta arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i UiU. Vi finner at skolebasert kompetanseutvikling i stor grad er avhengig av en tydelig skoleledelse som kommuniserer intensjonen ved arbeidet og skaper sammenheng til det som har vært tatt opp tidligere. Betydningen av å etablere mål og involvere alle ansatte er vesentlig for å forankre arbeidet hos de som skal utføre endringene i praksis. En støttende og mestringsorientert ledelse legger til rette for gode arbeidsmetoder i kompetanseutviklingen. Kompetanseutviklingen tar hensyn til læreres behov for praksisnært og relevant utviklingsarbeid tett knyttet til klasserommets daglige utfordringer og elevens læring. Dersom lærere skal ha godt utbytte av å reflektere over egen og andres undervisningspraksis, bør relasjonene mellom alle ansatte være preget av høy grad av tillit og respekt. Samtidig bør lærere trene og trenes til å ta høy risiko slik at de tør å eksponere sin undervisning for hverandre og sette den under lupen. For at skoler skal lykkes med skolebasert kompetanseutvikling bør skolene, med ledelse og lærere, slik vi ser det, være klare for arbeidet. Ved oppstart av et nytt utviklingsarbeid med nytt satsingsområde, ser det ut til at skolen trenger en relativt lang initieringsfase der det gis tid og oppmerksomhet til mål,

rammer, kritikk og problematisering underveis. I hele initieringsfasen er læreres involvering og deltakelse essensiell. Dette kommer særlig til uttrykk der skoler deltar i nasjonalt initierte satsinger. Når initiativet og forventningene kommer fra nasjonale myndigheter, er det lenger avstand mellom opprinnelig intensjon og tiltak i klasserommet. For å lykkes med et nasjonalt initiativ til skolebasert kompetanseutvikling slik UiU er, vil skoleledelsen være sentral. Skoleledelsen bør ha god kjennskap til og forstå den lokale konteksten ved sin skole, men bør samtidig sette seg inn i bakgrunnsinformasjon om de nasjonale satsingenes natur og intensjon. Det forutsetter skoleledere som jakter på gyldig informasjon, som har god oversettelseskompetanse og har evne til å se helhet og sammenheng i de satsingene som treffer skolen. Det forutsetter ledelse og tid og rom til godt oversettelsesarbeid.

6.3 Implikasjoner

Vi har tidligere gjort rede for at vi gjennom å undersøke fenomenet skolebasert kompetanseutvikling har valgt et bredt tematisk fokus på oppgaven vår, samtidig er antall informanter i undersøkelsen begrenset. Både kompetanseutvikling og ledelse er komplekse temaer som det er krevende å få god innsikt i. Dette gjenspeiler seg i det teoretiske rammeverket som omfatter en rekke teorier og teoretiske begreper uten at de er behandlet tilstrekkelig utfyllende. Vi mener allikevel at undersøkelsen vår gir et godt bilde av vår skoles kompetanseutvikling sett i lys av de teoretiske perspektivene vi har valgt. Gitt at teoriutvalget vårt har vært relevant, mener vi at undersøkelsen vil kunne være nyttig for skoleeiere, skoleledere og lærere som ønsker å sette seg inn i hvordan skolebasert kompetanseutvikling kan fortone seg i praksis. Vi ser også at skolelederne og lærerne ved skolen som har vært gjenstand for undersøkelsen kan ha nytte av vår undersøkelse i det videre arbeidet.

6.3.1 Implikasjoner for nasjonale myndigheter, skoleeiere og skoleledere

Gjennom UiU forsøker nasjonale myndigheter å støtte opp om lokale utviklingsprosesser i skolen. Vi tenker at norske politikere og nasjonale myndigheter bør trå varsomt ved innføringen av satsinger og reformer. På den ene side legger Kunnskapsløftet vekt på skolenes autonomi med særlig tanke på pedagogisk ledelse. På den annen side ønsker politikerne å vise handlekraft gjennom reformer og satsinger, når elevenes læringsresultater ikke blir som

forventet. Det utdanningspolitiske spillet gjør at politikerne ikke nødvendigvis treffer skolene godt med reformideene. Vi ser for oss tre ulike scenario som kan prege implementeringen av nasjonale satsinger. I noen kommuner og skoler er styring ovenfra og ned uproblematisk og implementeringen vil gå raskt. Andre steder vil reformene ikke få grobunn og dermed frastøtes. En tredje mulighet vil kunne bli at kommuner og skoler arbeider med satsingene, men at reformideene holdes frikoblet fra klasserommets praksisfelt.

Den lokale oversettelsesprosessen blir spesielt viktig når initiativet til skoleutvikling ligger i nasjonale satsinger. Dette stiller høye krav til oversetterkompetanse hos både skoleeiere og skoleledere. Sannsynligheten for å kunne lykkes vil kunne øke dersom skoleeiere og skoleledere er gode oversettere og dermed i stand til å lage gode oversettelser. Den lokale konteksten i et utviklingsarbeid bør være godt kjent for oversetterne, men betydningen av å kjenne satsingenes og reformenes innhold, organisering og intensjon bør ikke underkjennes. Dersom skoleeiere og skoleledere ikke kjenner satsingene og reformene godt nok, kan de stå i fare for å trekke for raske konklusjoner på ikke gyldig grunnlag. Utfordringen for skoleeiere og skoleledere vil derfor være å jakte på gyldig informasjon som kan gjøre oversettelsene gode.

Ledelse er, slik vi ser det, en forutsetning for at skolebasert kompetanseutvikling i skolen skal lykkes og føre til utvikling og forbedring av pedagogisk praksis. Skoleledelsen med rektor i spissen bør ta aktivt eierskap, kommunisere tydelig intensjon og angi retning for utviklingsarbeidet. Medvirkning og medbestemmelse ser ut til å ha stor innvirkning på lærernes engasjement i skoleutvikling. Lærerne bør engasjeres gjennom refleksjon, utveksling av erfaringer og synspunkter. Dette stiller krav til at skoleledere legger til rette for å engasjere lærerne ved å søke lærernes synspunkter og resonnementer parallelt med at de behandler egne synspunkter som hypoteser og ikke åpenbare sannheter. Skoleledere bør ha dyp forståelse for hvorfor lærere handler som de gjør, dersom de skal komme i posisjon og få lærere til å endre sin nåværende praksis. Skoleledere bør kontinuerlig sjekke sin forståelse av lærernes handling- og praksisteorier for å forstå dybden og omfanget av de endringene de ønsker å få til. Slike prosesser krever både tid og utholdenhet, fordi det bør gis oppmerksomhet til klargjøring av mål og hensikt og til åpenhet rundt tvil, kritikk og problematisering underveis.

Vi har i denne oppgaven ikke undersøkt kompetansemiljøets rolle direkte. Vår forståelse av høgskolens bidrag har kommet gjennom det våre informanter refererer til og ikke ved å spørre kompetansemiljøet selv. De implikasjoner vi ser for kompetansemiljøene dreier seg om i

hvilken grad kompetansemiljøene har mulighet til å være tett nok på skolene og gi så omfattende støtte at det tilfører utviklingsarbeidet i skolene drivkraft og energi. En slik type støtte krever mye av kompetansemiljøet både når det gjelder tid til oppfølging, og etter vårt syn også mer direkte kontakt med lærere i refleksjon- og erfaringsdelingssituasjoner.

Ungdomstrinnsatsningen stiller høye krav til skoleeiere. Vi har tidligere omtalt flere stortingsmeldinger som påpeker betydningen av at kommunene styrker sin rolle som skoleeiere og at de tar et sterkere ansvar for elevenes læringsutbytte i skolen. Med utgangspunkt i vår undersøkelse mener vi at en implikasjon for skoleeiere er å etterse at menneskene i skolen har en språk- og handlingskompetanse som gjør dem i stand til å kunne delta i skolens kvalitetsutviklingsarbeid med ansvar. Dette fordrer sannsynligvis nye typer møte- og samhandlingsarenaer der skoleeiere fanger opp skolens utviklingsbehov som gjør dem i stand til å initiere målrettede utviklingstiltak og tilby relevant faglig støtte til skolene. Dette vil være viktig for å styrke skolelederes og læreres kapasitet til å stå i endrings- og utviklingsprosesser i skolen.

6.3.2 Implikasjoner for videre forskning

Et aspekt ved vår undersøkelse som kan gi implikasjoner for videre forskning, er skolen i vår case sine resultater på Elevundersøkelsen som vi viste til i 4.3.2 (s. 39). Som vi påpekte, synker skolens resultater på trivsel og motivasjon i samme periode som støtte fra lærerne og faglig utfordring øker. Det er grunn til å stille spørsmål ved om økt læringstrykk og oppfølging fra lærerne påvirker grad av trivsel og motivasjon hos elevene. Vi har ikke hatt tilgang til hele datasettet, men vi mener det ville være interessant å forske videre på statistiske sammenhenger i resultatene i Elevundersøkelsen. Vi stiller spørsmål ved om det er slik at kravene og faglige utfordringer fortrenger trivsel og motivasjon? Opplever elevene en motivasjonell konflikt når faglige utfordringer øker? Vi mener det kan være interessant å analysere statistiske assosiasjoner mellom variablene i resultatene fra skolens Elevundersøkelse for eksempel i lys av ungdomstrinnsatsningens mål om «motivasjon og mestring for bedre læring».

Parallelt med at UiU er i drift, vet vi at det foregår forskning på mange ulike sider ved satsingen. Med utgangspunkt i vår oppgave, mener vi at det kunne være interessant å forske videre på skoleeiers rolle i satsingen, herunder skoleeiers betydning og rolle i oversettelse,

oppfølging og støtte til skolenes lokale arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Vi har grunn til å anta at skoleeiers fokus og forståelse av ledelse i skolen, kan få konsekvenser for hvordan skoler, skoleledere og lærere arbeider med kompetanseutvikling.

LITTERATURLISTE

Aaronson D., Barrow L. & Sander W. (2007). *Teachers and student achievement in the Chicago Public High School. Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135.

Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. I *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring* (2013).

Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*. 2. utgave. Oxford: Blackwell Publishing.

Bryk, A.S & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools. A Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.

Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo og Karlstads Universitet.

Coelli, M. & Green, D.A. (2012). *Leadership effect: School principals and student outcomes*. *Economics of Education Review*, 31, s. 92-109.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Dobbie, W. & Fryer, R.G. (2011). *Getting Beneathe The Veil of Effective Schools: Evidence from New York City*. New York: Cambridge.

Elstad, E. & Sivesind, K. (2010). *PISA - sannheten om norsk skole?* Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.). (1997). *Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.

Goldhaber D. & Hansen M. (2010). *Race, gender, and teacher testing: How informative a tool is teacher licensure testing?* American Educational Research Journal, 47(1), 218–251.

Gronn, P. (2002). *Distributed leadership as a unit of analysis*. The Leadership Quarterly, 13(4), 423–451. Hentet 27.09.15, fra www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984302001200.

Habermas, J (1999): *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hargreaves, A. (1994). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. 1. utg. 8.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*.

Hattie, J.A.C. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Hood, C. (2011). *The Blame Game. Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government*. Storbritannia: Princeton University Press.

Høgskulen i Sogn og fjordane og Høgskulen i Volda (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Katz, D. & Kahn, R.L. (1966) *The social psychology of organizations*. New York: Dept. Psychology and Survey Research Center, University of Michigan

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach. (3rd Edition)*. California, USA: SAGE Publications, Inc.

Mausethagen, S. & Mølsted, C.E. (2015). *Autonomy in Education. Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy*. NordSTEP, Nordic Journal of Studies in Educational Policy 2015(1), 30-41. Hentet fra http://nordstep.net/index.php/nstep/article/view/28520/pdf_26.

Mausethagen, S., Granlund, L. & Raaen, F.D. (2011). *Lærerprofesjonalitet i endring*. Bedre Skole 2011(3). Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_3-11/BedreSkole-0311-Mausethagen_Granlund_Raaen.pdf.

Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbrusutvalgets rapport*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Meld. St. 22 (2010-2011). (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Møller, J. (2007): *Lederidentiteter i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strategi for ungdomstrinnet (2012). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OECD (2011). *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*. OECD.

Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* Routledge Classics. 2nd Edition.

- Postholm, M.B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B (red.). (2014). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.B, Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V. & Wæge, K. (2013). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012-2013*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning
- Rivkin S., Hanushek E. & Kain J. (2005). *Teachers, schools, and academic achievement*. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V.M.J., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: Ministyr of Education. Hentet fra <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.
- Robinson, V.M.J. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sivesind, K., Langfeld, G. & Skedsmo, G. (2006). *Utdanningsledelse*. 3. utg. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.D. (2001). *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*. Research News and Comment. Hentet 27.09.15, fra www.jstor.org/stable/3594470?seq=1#page_scan_tab_contents.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling*. Hentet 08.06.15 fra www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 08.06.15 fra www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tall og indikatorer fra grunnskole*. Hentet 01.09.15 fra www.skoleporten.udir.no.

FIGURER

Figur 1: Wells læringssyklus (Roald, 2012)

Figur 2: Kunnskapsspiral – Nonaka & Takeuchi (Roald, 2012)

Figur 3: Vårt forskningsdesign (etter Maxwell, 2013)

Figur 4: Resultater fra Elevundersøkelsen 2013-2015. Kilde: www.skoleporten.udir.no

VEDLEGG

Vedlegg 1: NSD - tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høfsten gate 28
N-5007 Bergen
Norske
Tel: +47 55 58 21 00
Fax: +47 55 58 98 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Eyvind Elstad
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 26.03.2015

Vår ref: 42499 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42499	Praktisk talt! Når lærere utvikler kunnskap gjennom skolebasert kompetanseutvikling.
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Eyvind Elstad
Student	Margrethe Steinholt

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditsystemet / Diverse Office

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@nsd.no
TRONDHØIM NSD: Høgskolen i Trondheim, Postboks 600, 7003 Trondheim. Tel: +47 73 59 39 09. hys@nsd.uib.no
BERGEN NSD: NSD: Universitetet i Bergen, 5013 Brennen. Tel: +47 55 58 21 00. nsd@nsd.uib.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Margrethe Steinholt margrethe.steinholt@eldsvoll.kommune.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42499

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.01.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsmekkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak.

Prosjektet gjennomføres av studentene Margrethe Steinholt og Lise Merete Austrvik.

Vedlegg 2: Forespørsel til skolen - samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Praktisk talt – når lærere utvikler kunnskap gjennom skolebasert kompetanseutvikling”

Bakgrunn og formål

Intervjuene ved ... ungdomsskole er del av vår undersøkelse i forbindelse med masterstudiet Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Vår ambisjon er at studien vår skal kunne bidra til ny kunnskap om hvordan skoleledere og lærere utvikler kunnskap gjennom skolebasert kompetanseutvikling. Fokuset for masteroppgaven er hvordan lærere forholder seg til skolebasert kompetanseutvikling og hvordan dette kan føre til endret og forbedret undervisningspraksis.

Intervjuene ved ... inngår i en casestudie av skolebasert kompetanseutvikling. Vi vil intervju rektor, ressurslærer (i «Ungdomstrinn i utvikling») og to øvrige lærere ved skolen.

Utvelgelsen av ... ungdomsskole er foretatt etter forespørsel til skoleeier som anbefalte rektor og lærere ved ... som informanter på bakgrunn av skolens arbeid i ungdomstrinnsatsningen «Ungdomstrinn i utvikling».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer ett intervju per deltaker på ca. 30-60 minutter. Spørsmålene i intervjuene vil omhandle hvilket fokus skolen har og har hatt gjennom deltakelse i ungdomstrinnsatsningen og hvordan lærere utforsker egen praksis gjennom i skolebasert kompetanseutvikling. Under intervjuet vil vi benytte lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personer som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fram i intervjuet vil være masterstudentene Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik, samt veileder/lærer ved ILS/UiO professor Eyvind Elstad.

Intervjuene anonymiseres i forhold til både skole- og personnavn. Navneliste over deltakere oppbevares adskilt fra intervjudataene. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. oktober 2015. Personopplysninger og lydopptak vil slettes fra opptaksutstyr og de to datamaskinene som har blitt benyttet i arbeidet. Ved prosjektets avslutning vil funnene i studien presenteres i en masteroppgave.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Har dere spørsmål, kan dere gjerne kontakte Lise Merete Austvik på 473 59 970/
liseaustvik@gmail.com eller Margrete Steinholt på 906 26 634/msteinholt@gmail.com.
Faglig ansvarlig for undersøkelsen er vår veileder Eivind Elstad ved ILS, som kan kontaktes
på eyvind.elstad@ils.uio.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig
datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Jeg samtykker til å delta i
intervju.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Utdrag av analyse - eksempel fargekoding

Ledelse

Kultur

Kompetanseutvikling

F5.1 F5.2 F5.3 F5.4

R.lærer:

Det var det jeg som ressurslærer som gjorde sammen med ledelsesgruppa, presenterte det der og så ble de med på den og så

LM:

Men hva var bakgrunnen for å gå inn på videoobservasjon? Hva utløste ideen eller tankene rundt?

R.lærer:

Jeg tror nok at det bare er noe jeg har sett eller hørt eller at man har vært borti det... jeg har aldri vært med på det, men jeg visste jo at det var noe noen gjorde, og så tenkte jeg at det kunne være litt interessant når vi først skulle se på oss selv, at vi... ja torde sette kameraet på da... og si hva er det som skjer da når vi starter opp, når vi... vi har laget oss noen oppstartsprosedyrer og avslutninger og... tørre å kikke litt på det

M:

Hadde dere observert hverandre uten kamera i forkant eller?

R.lærer:

Du det gjorde vi jo også i runden før det igjen. Da hadde vi også observasjonsrunder hvor vi var med inn i hverandres timer og bestilte, hva skal man si, observasjon, hva vi ville... og det var første runden med klasseledelse som vi hadde

LM:

Men da var det den som observerte som bestilte eller hva den andre...?

R.lærer:

Nei, det var den som ble observert som da altså, vi hadde et sånt team som tre-fire lærere som skulle organisere bare i skolehverdagen, sånn som den nå var at når det var en hadde fritimer så kunne den andre være med inn å se på. Og da hadde læreren som hadde timen, bestilte og sa at jeg vil at du skal se på, jeg strever med det eller, vil du ikke se på det eller det, hvordan klarer jeg det? Og så gjorde man det. Jeg var på en gruppe hvor for eksempel vi hadde mye fokus på om vi klarer å se alle elevene, og da satt den læreren som observerte satt å fulgte med hvem i klassen får ordet blir sett, får oppmerksomhet... og så ledet jo også det til at vi begynte å diskutere oppstart, okay hvordan gjør vi oppstart sånn at vi får sett hver enkelt så vi hvert fall i starten av timen da får man sett alle sammen og ja...

Vedlegg 5: Samarbeidsnotat

Samarbeidsnotat

Steinholt & Austvik

Til: ILS UIO, Oslo

Fra: Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

Kopi:

Dato: 28. oktober 2015

Re: Samarbeidsnotat

Vi har vært to som har arbeidet sammen i utarbeidelsen av denne oppgaven. Vi har vært sammen om prosessen fra den første arbeidstittelen ble laget til oppgaven nå er trykket.

I utformingen av teksten har vi fordelt arbeidsoppgaver og jobbet med de ulike kapitlene hver for oss, for så å samarbeide om teksten på kvelder og i helger. Vi har delt arbeidet med teksten likt mellom oss. Vi har arbeidet slik at der den ene av oss har hatt hovedansvaret for første utforming av tekst, har den andre videreutviklet teksten. Vi har gjennom hele arbeidet med oppgaven lest og videreutviklet tekstene sammen.

I innhenting av empiri delte vi oppgavene slik at den ene var intervjuer og den andre observatør og tok notater. Vi byttet på rollene for hver informant. Vi transkriberte to intervjuer hver. Vi analyserte intervjuene sammen.

Samarbeidet oss i mellom har fungert godt, og det er vanskelig å skille den enkelte av oss sitt bidrag fra helheten av oppgaven.

Margrethe Steinholt og Lise Merete Austvik

